



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**FORMAÇÃO PROFISSIONAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA:
UMA EXPERIÊNCIA DA ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DE SERGIPE/CENTRO
FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE SERGIPE (2001-2007)**

JOSÉ ADELMO MENEZES DE OLIVEIRA

SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2018



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**FORMAÇÃO PROFISSIONAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA:
UMA EXPERIÊNCIA DA ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DE SERGIPE/CENTRO
FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE SERGIPE (2001-2007)**

JOSÉ ADELMO MENEZES DE OLIVEIRA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

**Orientadora: Profa. Dra. Verônica dos Reis
Mariano Souza**

**SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2018**

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

Oliveira, José Adelmo Menezes de

O48f Formação profissional da pessoa com deficiência : uma experiência da Escola Técnica Federal de Sergipe/Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe (2001-2007) / José Adelmo Menezes de Oliveira; orientadora Verônica dos Reis Mariano Souza. – São Cristóvão, 2018.
210f. : il.

Dissertação (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, 2018.

1. Educação especial. 2. Educação inclusiva. 3. Formação profissional – Sergipe. I. Souza, Verônica dos Reis Mariano, orient. II. Título.

CDU 376:377(813.7)



Universidade Federal de Sergipe

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**



JOSÉ ADELMO MENEZES DE OLIVEIRA

**FORMAÇÃO PROFISSIONAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA:
UMA EXPERIÊNCIA DA ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DE SERGIPE/CENTRO
FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE SERGIPE (2001-2007)**

APROVADO EM: 25 de julho de 2018.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal de Sergipe
e aprovada pela Banca Examinadora.

Profa. Dra. Verônica dos Reis Mariano Souza (Orientadora)
Programa de Pós-graduação em Educação/ UFS

Profa. Dra. Isa Regina Santos dos Anjos
PPGED/UFS

Prof. Dr. Joaquim Tavares Conceição
PPGED/UFS

Profa. Dra. Edilene Rocha Guimarães
PROFEPT/IFPE

Profa. Dra. Martha Morais Minatel
DTOL/UFS

Prof. Dr. Miguel Angel García Bordas
PGEDU/UFBA

**SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2018**

Dedico este trabalho a todas as pessoas que acreditam e lutam, de modo incansável, pela inclusão educacional das pessoas com deficiência e pelos direitos dos grupos vulneráveis.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pelo dom da vida, pela saúde e força para lutar com determinação, humildade e me fazer entender que as conquistas só têm sentido se forem para contribuir com o bem coletivo: Amém!

À minha mãe, mulher de pouca escolaridade, mas dotada de muita sabedoria. Ao meu pai, aos meus irmãos e irmãs e demais familiares: com vocês nunca me sinto só.

À minha filha Carolina, razão de minha vida e inspiração maior de minha luta e esforço permanente para ser uma pessoa melhor. Te amo sem medida, minha filha amada!

À professora Verônica dos Reis Mariano Souza, minha orientadora, colocada por Deus em minha vida nesta empreitada: minha imensa gratidão.

A todas as pessoas entrevistadas e aos servidores e alunos que participaram das tentativas de inclusão educacional das pessoas com deficiência na escola pesquisada, e que conferiram sentido e possibilidade de realização desse trabalho: meu profundo respeito.

Muito obrigado!

RESUMO

O século XX foi marcado por um intenso movimento de lutas e conquistas em favor da ampliação dos direitos da pessoa, destacadamente para os grupos sociais mais vulneráveis. O enfrentamento da exclusão e da desigualdade social depende também de políticas públicas no campo da educação e do trabalho. Nesse contexto, a articulação entre a Educação Especial e a Educação Profissional vem se afirmando, neste novo milênio, como um caminho possível para a formação profissional da pessoa com deficiência. Essa articulação vem promovendo, concomitantemente, a elevação da escolaridade desse grupo populacional, e a ampliação de suas chances de ingressar no mundo do trabalho. Nessa perspectiva, a presente pesquisa teve como objetivo analisar o processo de implantação/implementação das ações de formação profissional da pessoa com deficiência e sua influência sobre a cultura escolar da ETFSE/CEFET-SE, entre 2001 e 2007. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso histórico-organizacional que, baseada nos pressupostos teórico-metodológicos da Nova História Cultural, utilizou conceitos de representação e práticas para melhor compreender as ações de formação profissional da pessoa com deficiência, desenvolvidas na ETFSE/CEFET-SE. Para tanto, foi estabelecido um diálogo, principalmente, com Certeau, Le Goff, Julia, Birklen, Mantoan, Mendes, Glat, Carvalho, Ciavatta, Sacristán, Bardin e Yin. Foram analisadas as principais legislações, programas e planos atinentes ao processo educacional da pessoa com deficiência produzido (inter)nacionalmente e os da escola em tela. Também foram realizadas entrevistas semiestruturadas com gestores e membros do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais - Napne, com professores e com alunos com deficiência que participaram das ações do Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais - *Tec Nep* no período abrangido pela pesquisa. Defendo o argumento de tese de que as práticas cotidianas de gestores e de professores, decorrentes da frágil implantação e implementação das ações de formação profissional da pessoa com deficiência não somente reproduziram, mas também promoveram mudanças na cultura escolar da ETFSE/CEFET-SE. Os resultados evidenciaram que nos documentos da EFTSE/CEFET-SE a formação profissional da pessoa com deficiência foi tratada de forma imprecisa, periférica, difusa, com insuficiente base conceitual, metodológica, documental e sem previsão financeira. Restou evidenciado também que as ações de formação profissional da pessoa com deficiência pautaram-se menos pela noção de inclusão e mais pelo paradigma da segregação educacional, devido à inadequação dos principais documentos e à quase absoluta omissão institucional relativa às ações do *Tec Nep*. Portanto, concluiu-se que, mesmo na contramão da inoperância institucional, as práticas astuciosas e voluntárias de membros do Napne, de professores e dos próprios alunos com deficiência contribuíram para que elementos de um paradigma educacional menos excludente fosse incorporado à cultura escolar da ETFSE/CEFET-SE.

Palavras-chave: Cultura escolar. Formação profissional. Inclusão escolar. Pessoa com deficiência. Práticas escolares.

ABSTRACT

The 20th century was marked by intense struggles and accomplishments in favor of the application of human rights, notably those which aimed at the social groups who were most vulnerable. Dealing with exclusion as well as social inequality also depended upon public policies in education and work. Within this context, the articulation between Special and Professional Education has gained ground during this new millennium as a possible pathway to the Professional training of the disabled person. This articulation has simultaneously raised this group's literacy levels and widened their possibilities of entering the labor market. From this perspective, this research intends to analyze the process of implementation of the actions for the professional education of the disabled person and its influence upon the school culture of ETFSE/CEFET-SE (or The Federal Technical School of Sergipe, hereinafter referred to as ETFSE/CEFET-SE), between 2001 and 2007. This work, therefore, consists of a qualitative research, namely, a case study that, departing from the theoretical-methodological assumptions of the New Cultural History, employed the concepts of representation and practices in order to better understand the actions undertaken at ETFSE/CEFET-SE for the professional education of the disabled person. For this, we attempted to promote a dialogue among the works by *Certeau*, *Le Goff*, *Julia*, *Birklen*, *Mantoan*, *Mendes*, *Glat*, *Carvalho*, *Ciavatta*, *Sacristán*, *Bardin* and *Yin*. We also analyzed the main pieces of legislation, programs and plans concerned with the education of the disabled person produced both in Brazil and abroad as well as those drafted by the school in question. In a complementary fashion, we carried out semi-structured interviews with managers, members of the *Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais – Napne* (or The Assistance Center for People with Special Needs, hereinafter only *Napne*), teachers and disabled students who participated in the actions of the *Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais - Tec Nep* (or The Program of Education, Technology and Training for People with Special Educational Needs, hereinafter *Tec Nep*), during the period covered by this research. The results provided evidence that the professional education of the disabled person is addressed in an inaccurate, peripheral and diffuse way in the documents of EFTSE/CEFET-SE, which lack a consistent conceptual, methodological, documental and financial basis. It also became evident that the actions for the professional education of the disabled person based themselves less on the notion of inclusion than on the educational segregation paradigm, due to the inadequacy of the main documents and the nearly absolute institutional omission with regard to the actions of the *Tec Nep*. Therefore, we concluded that, despite the institutional omission, the astute and voluntary practices carried out by the members of *Napne*, teachers and the disabled students themselves contributed to the incorporation into the school culture at ETFSE/CEFET-SE of elements constitutive of a less excluding educational paradigm.

Keywords: School culture. Professional education. School inclusion. Disabled person. School practices.

RESUMEN

El siglo XX fue marcado por un intenso movimiento de luchas y conquistas en favor de la ampliación de los derechos de la persona humana, destacadamente para los grupos sociales más vulnerables. El enfrentamiento de la exclusión y de la desigualdad social depende también de políticas públicas en el campo de la educación y del trabajo. En ese contexto, la articulación entre la Educación Especial y la Educación Profesional se vienen afirmando, en este nuevo milenio, como un camino posible para la formación profesional de la persona con discapacidad. Esta articulación viene promoviendo, concomitantemente, la elevación de la escolaridad de ese grupo poblacional, y la ampliación de sus posibilidades de ingresar en el mundo del trabajo. En esta perspectiva, la presente investigación tuvo como objetivo analizar el proceso de implantación/implementación de las acciones de formación profesional de la persona con discapacidad y su influencia sobre la cultura escolar de la ETFSE / CEFET-SE, entre 2001 y 2007. Se trata de una investigación de un enfoque cualitativo, del tipo estudio de caso histórico-organizacional que, basada en los presupuestos teórico-metodológicos de la Nueva Historia Cultural, utilizó conceptos de representación y prácticas para comprender mejor las acciones de formación profesional de la persona con discapacidad, desarrolladas en la ETFSE / CEFET-SE. Para ello, se estableció un diálogo, principalmente, con Certeau, Le Goff, Julia, Birklen, Mantoan, Mendes, Glat, Carvalho, Ciavatta, Sacristán, Bardin y Yin. Fueron analizados las principales legislaciones, programas y planes relativos al proceso educativo de la persona con discapacidad producida (inter) nacionalmente y los de la escuela en pantalla. De modo complementario, se realizaron entrevistas semiestructuradas con gestores y miembros del Núcleo de Apoyo a las Personas con Necesidades Especiales - Napne, con profesores y con alumnos con discapacidad que participaron en las acciones del Programa de Educación, Tecnología y Profesionalización para Personas con Necesidades Educativas Especiales - Tec Nep en el período cubierto por la investigación. Los resultados evidenciaron que en los documentos de la EFTSE / CEFET-SE la formación profesional de la persona con discapacidad fue tratada de forma imprecisa, periférica, difusa, con insuficiente base conceptual, metodológica, documental y financiera. Quedó claro también que las acciones de formación profesional de la persona con discapacidad se tocaron menos por la noción de inclusión y más por el paradigma de la segregación educativa, debido a la inadecuación de los principales documentos y a la casi absoluta omisión institucional relativa a las acciones del Tec Nep. Por lo tanto, se concluye que, incluso en contra de la omisión institucional, las prácticas astucias y voluntarias de miembros del Napne, de profesores y de los propios alumnos con discapacidad contribuyeron para que elementos de un paradigma educativo menos excluyente se incorporara a la cultura escolar de la ETFSE / CEFET-SE.

Palabras clave: Cultura escolar. Formación profesional. Inclusión escolar. Persona con discapacidad. Prácticas escolares.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
APCB	Associação de Paralisia Cerebral do Brasil
CAADE	Coordenadoria Especial de Apoio e Assistência à Pessoa com Deficiência
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior
CEFET-SE	Centro Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe
CEFET-MG	Centro Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
ETFSE	Escola Técnica Federal de Sergipe
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
FEDEC	Federação Brasileira de Entidades de Cegos
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos
FIC	Formação Inicial e Continuada
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe
IFPE	Instituto Federal de Pernambuco
IFRJ	Instituto Federal do Rio de Janeiro
IFRS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDPD	Movimento pelos Direitos das Pessoas Deficientes
MEC	Ministério da Educação
MORHAN	Movimento de Reintegração dos Hansenianos
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
NAPNE	Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais
NE	Necessidades especiais
NEE	Necessidades educacionais especiais
ONEDEF	Organização Nacional de Entidades de Deficientes Físicos
ONU	Organização das Nações Unidas
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPI	Projeto Pedagógico Institucional

PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PROEP	Programa de Expansão e Reforma da Educação Profissional
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEMTEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SEMPEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SOB	Sociedade Brasileira dos Ostromizados
TEC NEP	Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNED	Unidade de Ensino Descentralizada de Lagarto
UNICAP	Universidade Católica de Pernambuco
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Dados Comparativos de Pessoas com Deficiência no Brasil e no Mundo.....	016
Quadro 02 - Levantamento no Banco de Teses e Dissertações da CAPES.....	029
Quadro 03 - Documentos Consultados para a Tese.....	045
Quadro 04 - Pessoas que Participaram da Pesquisa	046
Quadro 05 - O Impacto de Ter Deficiência no Brasil.....	065
Quadro 06 - Cursos Oferecidos por Entidade Executora e Setor da Economia	074
Quadro 07 - Item 3.2 do Edital 01/2002 da ETFSE	092
Quadro 08 - Demonstrativo Editais/Vagas – CEFET-SE/Sede.....	097

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	013
2 ESCOLA DA DIFERENÇA: DIVERSOS OLHARES SE ENTRECruzAM	050
2.1 REFORMA ESCOLAR: ENTRE DISCURSOS, PRETENSÕES E PRÁTICAS	052
2.2 COMENIUS, CONDORCET E PESTALOZZI: TRÊS OLHARES NA DIREÇÃO DE ESCOLA DIFERENTE.....	054
3 FORMAÇÃO PROFISSIONAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO ALVORECER DO SÉCULO XXI: PRINCIPAIS POLÍTICAS, LEGISLAÇÃO E PROGRAMAS	061
3.1 PROGRAMA <i>TEC NEP</i> : UMA TENTATIVA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA	082
3.2 A (DES) INSTITUCIONALIZAÇÃO DAS AÇÕES DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA ETFSE/CEFET-SE	090
4 CULTURA ESCOLAR E EDUCAÇÃO INCLUSIVA	108
4.1 O CURRÍCULO COMO UM CONJUNTO DE PRÁTICAS CULTURAIS	108
4.2 FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR COMO PRÁTICA DE TRANSGRESSÃO AO CURRÍCULO PRESCRITO.....	114
4.3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO DA ESCOLA INCLUSIVA.....	122
5 PRÁTICAS DOS GESTORES E PROFESSORES NO CONTEXTO DA IMPLANTAÇÃO/IMPLEMENTAÇÃO DAS AÇÕES DO <i>TEC NEP</i> NA EFTSE/CEFET-SE: ENTRE A REIFICAÇÃO E A RESSIGNIFICAÇÃO DA CULTURA ESCOLAR	129
5.1 AS PRÁTICAS DOS GESTORES DA ETFSE/CEFET-SE FACE ÀS AÇÕES DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA	129
5.2 AS PRÁTICAS ESCOLARES EM DISPUTA NO VAZIO DE UM CURRÍCULO INCLUSIVO: SALVE-SE QUEM PUDE.....	135

5.3 AS PRÁTICAS ESCOLARES PARA FACILITAR A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: A ENSINAGEM	145
5.4 AS PRÁTICAS ESCOLARES PARA FACILITAR A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	153
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	161
REFERÊNCIAS.....	168
ANEXOS.....	186
ANEXO A	187
ANEXO B.....	188
ANEXO C.....	189
ANEXO D	190
ANEXO E.....	191
ANEXO F.....	192
ANEXO G	209

1 INTRODUÇÃO

A formação profissional da pessoa com deficiência numa instituição da rede federal de educação profissional é o objeto central a ser discutido nesta pesquisa. A relação entre as modalidades¹ Educação Profissional e Educação Especial é analisada a partir do (des)encontro entre um antigo e um novo paradigma educacional, sendo o primeiro de viés mais tecnicista e o outro de inclinação técnico-humanístico. De acordo com Mendes (2006), uma das pautas importantes da Educação Especial tem sido a formação profissional da pessoa com deficiência, ao considerar que o trabalho é um forte vetor de inclusão e, através dele, se ampliam as possibilidades de redução da exclusão dessa parcela da sociedade. Essa autora insiste que, pela via do trabalho, a pessoa com deficiência pode revelar-se altamente eficiente, ao desenvolver uma função produtiva, o que lhe garantirá mais independência. Desse modo, o trabalho se reveste de uma dimensão reabilitadora, ao favorecer a melhoria da qualidade de vida da pessoa com deficiência, reduzindo sua baixa autoestima, dependência e isolamento.

No Brasil, até o século XIX, as pessoas com deficiência eram consideradas doentes crônicos e, por conseguinte, desvalidos da sorte. A tarefa de garantir sua educação, saúde e demais cuidados especializados era unicamente de suas famílias. O atendimento à pessoa com deficiência fora do seio familiar obedeceu à lógica da caridade. De acordo com Mazzotta (2005) e Jannuzzi (1994), a Educação Especial foi desenvolvida, predominantemente por instituições assistencialistas, não governamentais. Com isso, o Estado, ao longo dos anos, isentou-se das responsabilidades de elaboração de uma política pública de educação que contemplasse a pessoa com deficiência.

O atendimento era oferecido em instituições beneficentes, geralmente organizadas e mantidas pela sociedade civil, sob o mandato do poder público. Segundo Cunha (2000), é da experiência dessas instituições que derivam as primeiras ações governamentais de educação profissional, a partir de 1840, mediante a criação das casas de educandos artífices, destinadas a ensinar um ofício aos meninos e jovens desafortunados. Mesmo num cenário pouco alvissareiro, há marcos importantes que devem ser registrados, conforme Jannuzzi (2004), Mazzotta (2005), Souza (2010) e Souza (2012), a exemplo da criação do “Imperial Instituto dos Meninos Cegos” (1854), atual “Instituto Benjamim Constant”; o “Imperial Instituto dos Meninos Surdos” (1857), hoje “Instituto Nacional de Educação de Surdos” (INES), orientados também para a oferta de cursos profissionalizantes, elementares e de base manual.

¹ O termo “modalidades” é retomado conforme o disposto nos Artigos 39 e 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996 (Lei 9.394/96).

Para Jannuzzi (2004), as casas de educandos artífices também recebiam, além dos pobres, pessoas com deficiência leve, a qual não lhe impedia de aprender uma arte. Ela alerta para a gênese de um processo de seleção entre as pessoas com deficiência no âmbito da formação profissional.

Outra manifestação destinada à profissionalização da pessoa com deficiência foi a “Oficina Protegida” ou “Oficina Abrigada”. Trata-se de uma experiência implementada na década de 1960, pela “Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais” (APAE), após a instalação do “Centro Ocupacional Helena Antipoff” (COAH), no Estado de São Paulo. No início, o atendimento prioritário era para jovens do sexo feminino com deficiência mental² e, por conta disso, as atividades desenvolvidas inicialmente foram “[...] costura, bordado e pintura em tecido [...] essas atividades [possibilitavam] o desenvolvimento de habilidades básicas, propiciando, na avaliação da APAE/SP, a capacitação doméstica e uma semi-ocupação profissional” (SILVA, 2000, p.157. Supressão nossa). As oficinas abrigadas se difundiram e ampliaram o atendimento para adultos, homens, e atividades laborais tanto da área industrial quanto da área agrícola.

A APAE/SP ampliava o atendimento destinado à habilitação profissional de pessoas com deficiência, instalando, em junho de 1967, o Centro de Treinamento do Itaim (CTI), “[...] destinado ao atendimento de adolescentes com deficiência mental, de ambos os sexos, com a finalidade de habilitá-los a adquirir hábitos, experiências e atitudes indispensáveis ao ajustamento vocacional e profissional” (APAE/SP, 2008). Em 1971, foram inaugurados, em São Paulo, também pela APAE/SP, “[...] cinco Núcleos de Aprendizagem e Atividades Profissionais (NAAPs) para adolescentes e adultos com deficiência mental leve e moderada” (APAE/SP, 2008). (FERNANDES, 2009, p. 38. Supressões no original).

As oficinas protegidas, desenvolvidas por instituições de Educação Especial, dissociadas do sistema regular de ensino, não conseguiram desenvolver uma proposta de formação profissional. De modo geral, elas realizaram uma espécie de treinamento laboral, predominantemente com pessoa com deficiência de dimensão leve a moderada, com o foco na produção, ao invés de ser na educação. As atividades promovidas para as pessoas com deficiência mental envolviam baixa complexidade, consistindo em trabalhos manuais. De acordo com pesquisa realizada por Jannuzzi (1992, p. 56), numa oficina abrigada na cidade de Campinas, dentre as atividades propostas para os alunos assistidos, constavam a montagem de

² Atualmente os documentos brasileiros têm utilizado a terminologia deficiência intelectual ao invés de deficiência mental, sob influência da *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD)*, segundo (VELTRONE; MENDES, 2012). Portanto, nesse texto será preservado termo utilizado pelos autores ainda que extinto em função de uma nova terminologia.

caixas para gráficas e a confecção de cones de papel laminado para fábricas de doces. A autora ainda enfatiza a incômoda tolerância ao analfabetismo comum a esse grupo da população. Este, por certo, constituiu-se num dos principais obstáculos ao aprendizado de tarefas laborais mais complexas, pela pessoa com deficiência. Normalmente é comum que as pessoas com deficiência não tenham a oportunidade de refletir a respeito do sistema de escrita alfabética, sendo limitadas a exercícios mecânicos de coordenação motora, não por incapacitação da pessoa, mas em função da crença preconceituosa de que não são capazes. Tal atitude contribui para o baixo nível de escolarização dessas pessoas. Portanto, na experiência de profissionalização engendrada pelas oficinas abrigadas “[...] estão presentes as contradições resultantes do desafio de compatibilizar as atividades de ensino com aquelas da produção, além de conciliar as necessidades pessoais do aprendiz/trabalhador e as necessidades do mercado” (SILVA, 2006, p.234).

Todas essas experiências de formação profissional da pessoa com deficiência mostraram-se muito importantes para a ressignificação da educação especial e da função social das instituições especializadas dedicadas ao atendimento da pessoa com deficiência, bem como para o apontamento de desafios a serem assumidos pelo conjunto da sociedade.

É necessário primeiro rever a escolarização do “deficiente”, transformando a Escola Especial em lugar do saber sistematizado, através de teoria de aprendizagem adequada, concretizada em métodos e técnicas eficazes. Isto feito, a educação especial seria realmente uma mediação para o ensino comum, só permanecendo nela os que realmente, por razões da gravidade das síndromes, não pudessem participar do ensino comum, público, gratuito, obrigatório (JANNUZZI, 1992, p. 61).

Numa perspectiva mais ampliada, Glat (2007, p. 37) defende a “[...] inserção de todos os alunos, mesmo os portadores de deficiências severas, preferencialmente, no sistema regular de ensino.”

Até meados do século XX foi um tempo de muita precariedade na estrutura educacional brasileira. O Brasil chegou ao século XIX com quase toda a população desescolarizada. Não obstante a Constituição de 1824, sob forte influência européia, haver determinado a oferta de educação primária gratuita a todos, o “censo de 1920, realizado 30 anos após o estabelecimento da República no país, indicou que 72% da população acima de cinco anos permanecia analfabeta.” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 110). Esse contexto de precariedade organizacional e o elevado índice de analfabetismo sustentam a ausência das pessoas com deficiência dos bancos escolares, ainda segundo Januzzi (2004).

O contexto sergipano não contrariava o do restante do país, visto que:

Em 1900, quando Sergipe era presidido por Mons. Olímpio Campos (1899-1902) e já possuía uma população de 326.264 habitantes, registrou-se, nas escolas públicas, uma matrícula de apenas 6.381 alunos. O fato é que os problemas educacionais permaneceram sem solução por muitos anos, bastando considerar que, em 1900, existiam 238.235 analfabetos em Sergipe, ou seja, 73,02% de sua população, e, em 1920, quando a população já atingia um total de 477.064 indivíduos, 397.429 deles eram analfabetos, portanto, cerca de 83,30% dos habitantes (SOUZA, 2010, p. 60).

O esforço para conhecer o tamanho e as especificidades da população brasileira com algum tipo de deficiência não é recente, todavia, os primeiros dados se revelavam pouco precisos, por não contemplarem os diversos tipos de deficiência. De acordo com Neri; Carvalho; Castilho (2003, p. 8), para cada 10.000 habitantes, cerca de 15,6% e 11,4% eram cegos e surdos-mudos³, respectivamente, enquanto que a incidência dessas deficiências na população de 1920 foi 9,7% e 8,5%. (Inquérito de 1872 e Censo 1920). Cerca de 1,78% são PPDs⁴. (PNAD, 1981). As PPDs correspondem a cerca de 1,15% da população brasileira Censo 1991).

Na comparação com dados coletados entre os anos de 1986 e 2000, no cenário mundial, o Brasil ocupava uma posição intermediária na proporção entre a população total e a população de pessoas com algum tipo de deficiência, conforme demonstrado no Quadro 01 que segue:

Quadro 01 – Dados Comparativos de Pessoas com Deficiência no Brasil e no Mundo

Continua...

PAÍS	ANO DE REFERÊNCIA	FONTE DA INFORMAÇÃO	PROPORÇÃO DE PESSOAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA (%)
Nova Zelândia	1996	Pesquisa por Amostra	20,0
Estados Unidos	2000	Censo Demográfico	19,3
Austrália	1993	Pesquisa por Amostra	18,0
Uruguai	1992	Pesquisa por Amostra	16,0
Canadá	1991	Pesquisa por Amostra	15,5
Espanha	1986	Pesquisa por Amostra	15,0
Brasil	2000	Censo Demográfico	14,5
Áustria	1986	Pesquisa por Amostra	14,4
Inglaterra	1991	Censo Demográfico	12,2
Suécia	1988	Pesquisa por Amostra	12,1
Holanda	1986	Pesquisa por Amostra	11,6
Polônia	1988	Censo Demográfico	9,9

³ Esta deficiência atualmente denomina-se surdez. Para saber mais consultar (SASSAKI, 2005).

⁴ A sigla foi utilizada para designar a expressão Pessoa Portadora de Deficiência. Ao longo da história, a pessoa com deficiência recebeu variadas denominações, tais como: anormal, aleijado, incapaz, pessoa com necessidade especial. Para saber, consultar JANNUZZI, 2004 e MAZZOTTA, 2005. Neste estudo será utilizada a expressão pessoa com deficiência.

Continuação

PAÍS	ANO DE REFERÊNCIA	FONTE DA INFORMAÇÃO	PROPORÇÃO DE PESSOAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA (%)
Alemanha	1992	Pesquisa por Amostra	8,4
China	1987	Pesquisa por Amostra	5,0
Itália	1994	Pesquisa por Amostra	5,0
México	2000	Censo Demográfico	2,3
Chile	1992	Censo Demográfico	2,2
Colômbia	1993	Censo Demográfico	1,8

Fonte: ANDRÉS, (2014).

Segundo o Censo Demográfico de 2000, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2002), publicado em 2002, dos 169.872.856 habitantes do Brasil, 24.600.256 tinham algum tipo de deficiência, o que correspondia a 14,5% do total da população. Os estados que apresentaram os maiores índices de pessoa com deficiência, em relação à média nacional eram da região Nordeste, liderado pela Paraíba, com 18,8%, seguido pelo Rio Grande do Norte, com 17,64%, do Piauí, com 17,63%, de Pernambuco, com 17,4%, e do Ceará, 17,34%. O Estado de Sergipe ocupou a 20ª posição, no *ranking* entre os estados, com uma taxa de 16,01%, portanto, também superior à média nacional. São Paulo foi o Estado que apresentou o menor índice de pessoa com deficiência no plano geral. Do total de pessoas com alguma deficiência, 18,4% estavam na faixa etária entre zero e 24 anos, portanto pessoas em idade escolar. Mas, contrariamente ao desejado,

No que se refere aos anos de escolaridade e ao grau de instrução do grupo com deficiência, o IBGE, no Censo Populacional de 2000, evidenciou grave e até então desconhecida situação: 33%, ou 1/3 da população sem instrução ou com menos de três anos de escolaridade, constituía-se de deficientes, o que revelava inequivocamente a maior dificuldade de acesso desses cidadãos à educação. (ANDRÉS, 2014, p. 9).

Entre os anos de 2002 até 2007, após a criação do Núcleo de Atendimento à Pessoa com Necessidades Especiais (NAPNE), a Escola Técnica Federal de Sergipe (ETFSE)⁵ / Centro Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (CEFET-SE) publicou editais de processo seletivo para os cursos técnicos com 5% (cinco por cento) das vagas destinadas à pessoa com deficiência. Foram publicados os seguintes editais: Edital n. 1, de 10 de janeiro de 2002 (Súmula publicada no Diário Oficial da União – página 12, Seção 3, de 14/02/2002); edital n. 3, de 16 de maio de 2003, página 33, de 22/12/2003); edital n. 1, de 14 de junho de 2004, (DOU, Seção

⁵ Derivada da Escola Industrial, a ETFSE foi criada pelo Ministério da Educação e Cultura, através da Portaria n. 239, de 03 de setembro de 1965, baseada na Lei Federal n. 4.759, de 20 de agosto de 1965, publicada no Diário Oficial da União - Seção 1, Página 8554, em 24 de agosto de 1965.

3, página 42, de 24/06/2004); edital n. 2, de 7 abril de 2005, (DOU, Seção 3, de 27/04/2005); edital n. 13, de 4 de janeiro de 2006 e Edital n. 05 de 23 de maio de 2007. A partir de 2006, os editais não foram mais publicados no Diário Oficial da União.

No que respeita à matrícula da pessoa com deficiência em cursos de formação profissional no âmbito nacional, os números não se mostraram diferentes.

Os dados da educação especial, obtidos por meio do Censo Escolar, levantamento estatístico realizado anualmente pelo Ministério da Educação, apontam que é pouco expressiva a participação de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino médio e na educação profissional, com apenas 9% das matrículas do ano de 2005 e apenas 6,3% de matrículas na educação profissional. Dados deste mesmo ano também apontam que a concentração de matrículas na modalidade de educação profissional no nível básico é muito maior que no nível técnico. São 46.949 pessoas no ensino básico contra 1.962 no ensino técnico. Sem a conclusão do ensino médio, requisito de seleção para o ensino técnico, fica difícil o acesso de pessoas com deficiência à educação profissional em um nível mais elevado. (LIMA; CAPPELLE, 2013, p. 1066-1067).

Os dados apresentados por Lima e Capelle (2013) demonstram que nem todos os alunos com deficiências matriculados na educação profissional estavam em curso profissionalizante. Por força do Decreto 2.208/97, as escolas de formação profissional eram obrigadas a manter duas matrículas para cada aluno, uma no ensino médio e outra na formação profissional. Ademais, também ficou demonstrado o quão menor era a quantidade de alunos com deficiência que cursava, concomitantemente, o ensino médio e um curso técnico. Durante a vigência desse decreto, as escolas da rede federal de educação profissional foram obrigadas a fazer a desarticulação entre o ensino médio e educação profissional. Desse modo, os alunos poderiam cursar somente o ensino médio ou optar pela concomitância entre o ensino médio e um curso técnico. De todo modo, vigoraram currículos completamente desarticulados, nos quais a educação profissional se constituía num apêndice da educação básica, numa tácita afronta ao disposto na Lei de Diretrizes e Bases, que previa currículos integrados.

A condição de exclusão imposta à pessoa com deficiência não se limitou, especificamente, a um tempo ou a um lugar. De modo particular, a situação educacional da pessoa com deficiência no Brasil apresentou problemas que mereceram atenção e urgente enfrentamento. “A pessoa com deficiência traz em si como sombra um estigma construído a partir da história. Estigma esse que lhe nega, muitas vezes, a possibilidade de ter acesso a diversos segmentos sociais.” (BORDAS; ZOBOLI, 2011, p. 173).

O acesso à escola da pessoa com deficiência tem sido desigual, comparado à população sem deficiência, e concorreu para que essas pessoas fossem marcadas por baixos índices de rendimento escolar e formação profissional. O modelo de escola predominante guarda discreto apreço pela diversidade e atenção às necessidades específicas. Por outro lado, para se enfrentar com robustez a situação de desigualdade educacional da pessoa com deficiência é fundamental a consolidação de um modelo de educação inclusivo.

Para que uma escola se torne inclusiva, deverá haver o reconhecimento de que alguns alunos necessitarão mais de que outros de ajudas e apoios diversos para alcançar o sucesso de sua escolarização. Essa postura representa uma mudança na cultura escolar. Pois, sem a organização de um ambiente mais favorável ao atendimento das necessidades dos alunos que precisam de estratégias e técnicas diferenciadas para aprender, qualquer proposta de Educação Inclusiva não passa de retórica ou discurso político. (GLAT; BLANCO, 2007, p. 28).

Com efeito, a concepção de escola inclusiva é antecedida pelo pressuposto de uma sociedade inclusiva, que prega o pleno direito ao exercício de direitos fundamentais, a despeito de orientação sexual e religiosa, de gênero, de etnia e de deficiência. Nessa perspectiva, numa sociedade inclusiva “[...] estão previstos os princípios da aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, e a convivência dentro da diversidade humana.” (MURTA, 2004, p. 43).

Sob o olhar de Sassaki (1997), a inclusão é um processo mundial sem volta. A humanidade caminha rumo à construção de sociedade cada vez mais inclusiva. Essa tendência está atrelada ao difícil, mas crescente fortalecimento da democracia nos diversos países do mundo. Para Carvalho (2014, p. 26), “[...] a sociedade inclusiva e a escola inclusiva, como ideais, têm angariado as simpatias dos pais, dos educadores e da sociedade em geral. Afinal, o movimento de não excluir está implícito nos ideais democráticos, aceitos e proclamados, universalmente.”.

A inclusão tem sido uma categoria teórica muito estudada e uma lógica que vem inspirando as políticas sociais pelo mundo afora. Não obstante os esforços por parte de muitas nações, organismos internacionais e órgãos governamentais esse modelo ainda não rendeu os resultados desejados.

Uma sociedade inclusiva tem compromisso com as minorias e não apenas com as pessoas com deficiência. Tem compromisso com elas e com sua diversidade e se auto exige transformações intrínsecas. É um movimento com características políticas. [...] A inclusão é para todos porque somos diferentes. (GARCIA, 2011, p. 1. Supressão no original).

A referência a uma sociedade inclusiva não se restringe somente a este ou aquele grupo populacional, mas a todos aqueles que apresentam alguma vulnerabilidade⁶. A vulnerabilidade social pode ser decorrente da desvantagem imposta à pessoa por conta de sua condição, inclusive devido à própria condição de pessoa com deficiência.

Um primeiro perfil de populações remete ao que se poderia chamar de uma teoria da desvantagem, no sentido amplo do termo. Velhos indigentes, crianças sem pais, estropiados de todos os tipos, cegos, paralíticos, escrupulosos, idiotas – o conjunto é heteróclito como um quadro de Jerônimo Bosch, mas todos têm em comum o fato de não suprirem, por si mesmos, as suas necessidades básicas, porque não podem trabalhar para fazê-lo. (CASTEL, 2000, p. 41).

De todo modo, destaca-se que à pessoa com deficiência foi impingido certo sofrimento, dado o descrédito, a invisibilidade e a rejeição, devido a sua diferença física, intelectual, mental, auditiva ou visual.

A presunção de que a deficiência é, simplesmente, um fato biológico e com Características universais, deveria ser problematizada epistemologicamente. Nesse sentido, é necessário inverter aquilo que foi construído como norma, como regime de verdade e como problema habitual: compreender o discurso da deficiência, para logo revelar que o objeto desse discurso não é a pessoa que está em uma cadeira de rodas ou o que usa um aparelho auditivo ou o que não aprende segundo o ritmo e a forma como a norma espera, senão os processos sociais, históricos, econômicos e culturais que regulam e controlam a forma acerca de como são pensados e inventados os corpos e as mentes dos outros. Para explicá-lo mais detalhadamente: a deficiência não é uma questão biológica e sim uma retórica social, histórica e cultural. A deficiência não é um problema dos deficientes ou de suas famílias ou dos especialistas. A deficiência está relacionada com a própria idéia da normalidade e com sua historicidade. (SKILIAR, 1999, p. 16).

Ainda sobre a construção social da deficiência na perspectiva do sofrimento, da segregação e do preconceito,

Enquanto o estranho está à nossa frente, podem surgir evidências de que ele tem um atributo que o torna diferente de outros que se encontram numa categoria em que pudesse ser incluído, sendo, até, de uma espécie menos desejável [...]. Assim deixamos de considerá-la criatura comum e total, reduzindo-a a uma pessoa estragada e diminuída. Tal característica é estigma, especialmente quando o seu efeito de descrédito é muito grande [...] (GOFFMAN, 1975, p.12, supressões nossas).

⁶ A concepção de vulnerável adotada aqui é a de uma pessoa ou grupo sem condições suficientes para a defesa dos seus próprios interesses. Para saber mais consultar (MACKLIN, 2005).

Assim, a perspectiva de inclusão educacional trazido para essa pesquisa considera a complexidade que a circunda, enquanto fenômeno que ocorre no interior de uma sociedade marcada por contradições. De todo modo, a noção de inclusão que atravessa este trabalho é

[...] a convicção de que todos os indivíduos devem de forma democrática, participar ativamente na organização da sociedade, de modo que possibilite o acesso às oportunidades de desenvolvimento sociocultural, levando sempre em conta as suas características individuais. (SASSAKI, 1997, p. 45).

Sobretudo na segunda metade do século XX, em âmbito mundial, fortaleceu-se um movimento de discussão para que mudanças sociais acontecessem, garantindo o direito da pessoa com deficiência a uma vida social com igualdade de condições. É esse movimento em prol de mudanças arquitetônicas e atitudinais, como forma de viabilizar a participação dessas pessoas na sociedade, que vem, de igual modo, ajudando na melhor composição do conceito de inclusão. Segundo Sasaki (1997), a sociedade inclusiva tem a igualdade e o respeito às diferenças como eixos estruturantes. Para se caracterizar como inclusiva, a sociedade deve modificar-se e ajustar-se às necessidades das pessoas com deficiências, para que todos possam conviver de modo pleno. A tarefa passa a ser, então, assumir o desafio de considerar as desigualdades, como objetivo de atingir a igualdade de condições.

De acordo com Hobsbawn (1982), o final do século XX foi marcado por enormes transformações na estrutura do capitalismo em escala mundial, no campo da política, da economia, da administração e da cultura. Tais transformações acarretam profundas mudanças nas diversas esferas da sociedade, especialmente nas formas de organização e exercício do poder, na organização das empresas, no mercado de trabalho e na educação.

Um marco bastante representativo dessa atmosfera de mudança é a publicação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), em 1948, a qual afirma no Artigo I, que “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948). Ao longo do tempo, esse documento vem sendo fonte de inspiração para a elaboração de tantos outros documentos relevantes para a reafirmação da igualdade de direitos. As constituições dos estados democráticos modernos têm sofrido profunda influência dos princípios da DUDH. As constituições cidadãs aprofundaram o respeito à dignidade e a ampliação dos direitos de todas as pessoas. Elas têm colaborado com a ampliação de esforços para a construção de uma sociedade mais inclusiva, de modo especial para a pessoa com deficiência.

Na trilha dos fatos que situam a inclusão como um desafio que não pode mais ser adiado, destacou-se, em âmbito global, a institucionalização do Ano Internacional das Pessoas Deficientes, pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1980, sob o tema participação plena e igualdade de direitos para as pessoas com deficiência, cujo objetivo foi convocar os governos de todos os países-membros, a sociedade e as próprias pessoas com deficiência, a tomarem consciência e a buscar providências relativas à prevenção da deficiência, o desenvolvimento de competências e habilidades intelectuais e laborais, a reabilitação, a acessibilidade, a busca pela igualdade de oportunidade, e a superação de preconceitos e discriminação contra as pessoas com deficiência. Foi o ano escolhido para, países do mundo inteiro, lançarem um novo olhar sobre a deficiência, e despertarem para a necessidade de se construir um planeta mais atento e receptivo às diferenças.

Em esfera nacional, a publicação do documento “Sugestões à imprensa quanto ao Ano Internacional das Pessoas Deficientes”, em 1981, de autoria do Movimento pelos Direitos das Pessoas Deficientes (MDPD), do qual constavam as seguintes recomendações à imprensa relativas a critérios a serem considerados na busca pela participação e igualdade de direitos para as pessoas deficientes:

1. “Quanto à imagem das pessoas deficientes” – deve-se evitar a vitimização ou sacralização das pessoas deficientes, tratando-as como pessoas normais; evidenciando-se suas semelhanças ao invés das diferenças, suas habilidades ao invés das suas deficiências;
2. “Quanto à arrecadação de fundos” – assevera que somente a ajuda financeira do Estado às pessoas deficientes e/ou às instituições não resolve a questão da desigualdade;
3. “Quanto à campanha de prevenção” – deve-se evitar o apelo à prevenção ao tratar da deficiência, para que a esta não seja impingido o estigma de coisa ruim;
4. “Quanto à importância das pessoas deficientes serem ouvidas” – alerta que as próprias pessoas deficientes devem falar sobre seus problemas e demandas, a despeito de representantes;
5. “Quanto à responsabilidade da veiculação dos problemas das pessoas deficientes” – alerta para a necessidade de se aproveitar a imprensa para corrigir equívocos conceituais relativos à deficiência. (MEMORIAL..., 1981).

Esse movimento colaborou com o processo mais amplo de inclusão social, através do qual foram buscadas soluções para que todos pudessem participar, em igualdade de condições, de uma vida em sociedade mais digna, com possibilidade de crescimento pessoal e profissional, livres da tutela, da caridade ou do isolamento, inclusive pela mobilização das pessoas com deficiência.

Em meio à atmosfera de transformações, mais uma vez as pessoas com deficiências ampliaram suas mobilizações e exigiram mais direitos, propondo mudanças significativas na sociedade para que suas necessidades específicas fossem atendidas. Para Miranda e Rocha, (2009, p. 29): “[...] as últimas décadas foram marcadas por movimentos sociais importantes, organizados por pessoas com deficiência e por militantes dos direitos humanos, que conquistaram o reconhecimento do direito das pessoas com deficiência à plena participação social.”. Desse modo,

Se até aqui a pessoa com deficiência caminhou em silêncio, excluída ou segregada em entidades, a partir de 1981 - Ano Internacional da Pessoa Deficiente -, tomando consciência de si, passou a se organizar politicamente. E, como consequência, a ser notada na sociedade, atingindo significativas conquistas em pouco mais de 25 anos de militância. (FIGUEIRA, 2008, p. 115).

Nesse contexto, surgiu um novo modelo de inserção social: o modelo social da deficiência. De acordo com esse modelo, definido por Sassaki (1997), cabe à sociedade eliminar todas as barreiras físicas, programáticas e atitudinais para que as pessoas com deficiência possam ter acesso aos serviços, lugares, informações e bens necessários ao seu desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional.

Em seus escritos Vygotski teceu forte crítica aos estudos marcadamente quantitativos sobre a deficiência, desvinculando-a de determinantes socioambientais e da compleição física, diferenciada em cada ser humano. Desse modo, “a especificidade da estrutura orgânica e psicológica, o tipo de desenvolvimento e de personalidade, e não as proporções quantitativas distinguem a criança deficiente mental da normal” (VYGOTSKI, 1997, p. 184).

Para esse autor, a deficiência exerce um papel de destaque na formação da personalidade da pessoa. O contingenciamento imposto pela deficiência é o mesmo propulsor da superação dos limites e barreiras impostas à pessoa com deficiência. A base do seu pensamento reside no fato de que a deficiência se constitui pretexto para a eficiência, para o aguçamento de outros sentidos, como forma de compensação. Assim, os aspectos intrínsecos à personalidade, a estimulação da família e da escola ocupam lugar central no processo de adaptação e superação das limitações decorrentes da deficiência. O olhar sobre a deficiência deixa de focar somente o construto orgânico, e cada vez mais se reveste de uma dimensão sociocultural. “Na medida em que o desenvolvimento orgânico se realiza num meio cultural, vai se transformando num processo biológico historicamente condicionado” (VYGOTSKI, 1997, p. 184).

Lançada em 1975, pela Organização das Nações Unidas, a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (DDPD) consta que,

O termo pessoas deficientes refere-se a qualquer pessoa incapaz de assegurar por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida social “normal”, em decorrência de uma deficiência congênita ou não, em suas capacidades físicas ou mentais (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1975, p.1).

À época, a DDPD se constituiu em uma importante contribuição rumo à superação de equívocos e preconceitos e ampliação dos direitos das pessoas com algum tipo de deficiência. Entretanto, não se nota, na definição em tela uma atenção sobre questões de ordem social e política. Nela se mantêm intocadas as questões relativas à mobilidade das pessoas com deficiência, inviabilizada por conta da ausência de uma política de acessibilidade arquitetônica nas edificações das cidades.

No que concerne à educação, vem se consolidando o paradigma da educação inclusiva, no qual todas as pessoas devem estudar juntas, independentemente de suas diferenças ou dificuldades. Todas devem ser matriculadas no ensino regular, observadas as suas especificidades. A inclusão educacional pressupõe o acesso, a permanência e o sucesso escolar dos alunos com deficiência, superdotação ou condutas típicas, no sistema regular de ensino, considerando-os, desde o início, como membros natos da comunidade escolar, com igualdade de direitos.

Ademais, a inclusão não se fundamenta apenas na participação, na atenção à diferença e no acesso aos bens subjetivos e materiais. A sociedade inclusiva não é uma construção lacônica, vaga. Ela ganha substância e se materializa por diversas vias, sobretudo pela edificação de uma escola inclusiva.

A escola inclusiva, que se preocupa em oferecer condições para que todos possam aprender, é aquela que busca construir no coletivo uma pedagogia que atenda todos os alunos e que compreenda a diversidade humana como um fator impulsionador de novas formas de organizar o ensino e compreender como se constroem as aprendizagens. (SARTORETTO, 2011, p. 78).

No campo educacional, a inclusão não deve ser pensada de modo isolado ou a partir de uma perspectiva redentora ou ingênua. É preciso entender que o êxito de uma proposta educacional inclusiva depende de uma série de articulações. A escola sozinha não tem como dar conta das múltiplas tarefas que lhe são exigidas. Portanto, é necessário que se construa uma rede de interface entre diversos serviços socioeducacionais. Nessa tessitura, a educação especial

fornece excelente contribuição, com respaldo sobre a flexibilização curricular, atendimento educacional especializado.

No dizer de Mazzotta (1999), a educação inclusiva é um processo que amplia a participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular. Trata-se de uma reorganização da cultura, das práticas e das políticas vivenciadas nas escolas, de modo a responderem às especificidades dos alunos. É uma abordagem humanística e democrática, que percebe o sujeito e suas singularidades, e tem como objetivos o crescimento humano, a satisfação pessoal e a inserção social de todos que acorrem até a escola.

A educação inclusiva vem propondo novas formas de inserção e de apoio socioeducacional ao aluno com deficiência, ao longo de todo o seu percurso escolar.

O fim gradual das práticas educacionais excludentes do passado proporciona a todos os alunos uma oportunidade igual para terem suas necessidades educacionais satisfeitas dentro da educação regular. O distanciamento da segregação facilita a unificação da educação regular e especial em um sistema único. Apesar dos obstáculos, a expansão do movimento da inclusão, em direção a uma reforma educacional mais ampla, é um sinal visível de que as escolas e a sociedade vão continuar caminhando rumo a práticas cada vez mais inclusivas (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 44).

No Brasil, vêm sendo processadas reformas educacionais em todos os âmbitos dos sistemas públicos de educação, em consonância com os princípios da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), em março de 1990, cuja preocupação central foi a de conferir “[...] maior equidade social nos países mais pobres e populosos do mundo[...]”, sendo a equidade compreendida como capacidade de estender para todos o que se gastava só com alguns (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA, 1990).

Os países participantes da Conferência assumiram o compromisso de desenvolver um Plano de Ação Para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, elaborado concomitantemente ao texto da Declaração Mundial de Educação para Todos. Esse documento alerta para o fato de que muitas pessoas no mundo todo são privadas da igualdade de acesso à educação por razões de raça, sexo, língua, deficiência, origem étnica ou convicções políticas. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA, 1990).

Com o objetivo de promover a educação para todos, realizou-se uma conferência mundial na Espanha, na cidade de Salamanca, em junho de 1994, intitulada “Conferência

Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade.” O foco desse evento foi retomar as discussões a respeito da necessidade de capacitar as escolas para receber todos os alunos, especialmente os que têm necessidades educativas especiais. Assim, a educação especial passou a fazer parte efetiva da estrutura da “educação para todos”. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA, 1994).

Em decorrência do citado evento, a Declaração de Salamanca definiu a “Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais⁷”, no sentido de orientar organizações e governos na efetivação da proposta de matricular as crianças, jovens e adultos com deficiência no sistema regular de ensino. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA, 1994).

A abrangência do conceito de necessidades educacionais especiais proporcionou uma aproximação dos dois tipos de ensino, o regular e o especial, na medida em que todas as pessoas, de maneira temporária ou permanente, podem apresentar necessidades educacionais especiais em seu percurso escolar. Assim sendo, não se justifica a existência de dois sistemas paralelos de ensino. As pessoas com alguma necessidade especial, com destaque para a pessoa com deficiência, deve frequentar as classes regulares de ensino. Ação em direção contrária a essa orientação, se afasta dos ditames da Declaração de Salamanca, e pode resvalar em ação discriminatória.

Santos (2000), ao analisar a justaposição dos sistemas de ensino, esclarece que não se trata nem de acabar com um nem com outro sistema, mas de juntá-los, unificá-los num sistema educacional único, que parta do princípio de que todos os seres humanos possuem o mesmo valor e os mesmos direitos. As mudanças apontadas como essenciais para a efetivação de uma educação acolhedora ultrapassam, então, os limites da educação especial e exigem que o sistema regular de ensino seja revisto em suas concepções e ações. A ideia principal é que esforços sejam envidados para a criação de escolas que façam a articulação entre os diversos níveis e modalidades de ensino, com qualidade para todos.

Nessa perspectiva, com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/96, a Educação Especial e a Educação Profissional são enquadradas como

⁷ Esta Linha de Ação foi aprovada pela “Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais”, organizada pelo governo da Espanha em cooperação com a UNESCO, realizada em Salamanca, entre 7 e 10 de junho de 1994. Seu objetivo é definir a política e inspirar a ação dos governos, de organizações internacionais e nacionais de ajuda, de organizações não-governamentais e outras instituições na implementação da Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e prática, em Educação Especial. Seu princípio fundamental é o de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA, 1994).

Modalidades de Ensino da Educação Básica. Essas modalidades deverão atuar em regime de intercomplementaridade, em desfavor do recorrente isolamento que marcou cada uma dessas modalidades de ensino.

A Educação Especial tradicionalmente se configurou como um sistema paralelo e segregado de ensino, voltado para o atendimento especializado de indivíduos com deficiências, distúrbios graves de aprendizagem e / ou de comportamento, e altas habilidades. Contudo, a partir das últimas décadas, em função de novas demandas e expectativas sociais [...] a Educação Especial encontra-se em processo de re-significação de seu papel, para abranger, além do atendimento especializado direto, o apoio às escolas regulares que recebem alunos que necessitam de propostas diferenciadas para a aprendizagem.” (GLAT, PLESCH e FONTES, 2007, p. 344 e 345. Supressão nossa).

Ao revisitar o Parecer n. 17/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica e que fundamenta a Resolução CNE /CEB nº. 2 de 11 de setembro de 2001, nota-se que

[...] a Educação Especial amplia-se, passando a abranger não apenas as dificuldades de aprendizagem relacionadas a condições, disfunções, limitações e deficiências, mas também aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica, considerando que por dificuldades cognitivas, psicomotoras e de comportamento, alunos são freqüentemente negligenciados ou mesmo excluídos dos apoios escolares [...] Assim, entende-se que todo e qualquer aluno pode apresentar, ao longo de sua aprendizagem, alguma necessidade educacional especial, temporária ou permanente (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001b. Supressão nossa).

A educação especial se constitui numa importante modalidade de educação, ao trazer reforço conceitual, ampliando o conjunto de sujeitos passíveis de atendimento educacional especializado. É uma modalidade que deve atuar na esteira da inclusão. O desenvolvimento da pessoa com deficiência no sistema regular de ensino depende de um aparato de instituições, equipamentos, serviços e pessoal preparado para essa finalidade. No contexto educacional são significativas as iniciativas voltadas ao atendimento especializado das pessoas com deficiência, o que vem sendo encarado como especificidade da educação especial.

Na condição de modalidade de ensino que atravessa todos os níveis, etapas e modalidades, a educação especial tem interface também com a educação profissional. Para ampliar as oportunidades de escolarização da pessoa com deficiência, sua preparação para o ingresso no mundo do trabalho e efetiva participação social, essa modalidade de ensino prevê o atendimento educacional especializado, a disponibilidade de recursos e serviços para o

processo de ensino e aprendizagem em classe do ensino regular e, inclusive, em escolas de formação profissional.

Na educação profissional de pessoas com deficiência, os princípios epistemológicos orientadores da construção social do currículo precisam destacar a relação entre a totalidade e a particularidade, entre aquilo que faz parte do conteúdo geral, necessário para a formação do “cidadão produtivo” e aquilo que é particular, inerente à necessidade de cada pessoa para apreender conhecimentos científicos e tecnológicos exigidos no mundo do trabalho. (LIMA; CAPPELLE, 2013, p. 1073).

Desse modo, a inclusão de aluno com deficiência na educação profissional, modalidade da educação básica, exige a providência por parte do poder público, de bases legais e aparato escolar adequado às especificidades desse alunado; e exige dos intelectuais da educação e dos professores, a produção de um arcabouço teórico e metodológico que dê sustentação ao trabalho pedagógico das escolas.

Nessa perspectiva, o objetivo da educação profissional vai além de preparar o aluno para o exercício de um ofício. Profissionalizar é também elevar o nível de escolaridade dos educandos, pois diz respeito à formação integral da pessoa. Esta concepção reafirma que a educação profissional não combina mais com a velha dualidade estrutural, na qual trabalho intelectual e trabalho manual situavam-se em posições opostas, ela tem sua base na ciência, na cultura, na tecnologia e na técnica, somente possível se desenvolvida através da integração entre educação geral e educação para o trabalho.

A origem recente da ideia de integração entre formação geral e a educação profissional, no Brasil, está na busca da superação do tradicional dualismo da sociedade e da educação brasileira e nas lutas pela democracia e em defesa da escola pública nos anos 1980. [...] Nele se buscava assegurar uma formação básica que superasse a dualidade entre cultura geral e cultura técnica, assumindo o conceito de politécnica. O que significava reverter o dualismo educacional através de um de seus mecanismos mais efetivos, a subordinação no trabalho e na educação. (CIAVATA, 2005, p. 87-88. Supressão nossa).

De acordo com a assertiva retro, a educação básica, de índole humanístico-científica, constitui-se no alicerce da educação profissional. Deve-se garantir a todos uma formação com sólida base teórica e epistemológica, independentemente do tipo de ocupação que o educando vá exercer.

Esta é uma concepção radicalmente diferente da que propõe um ensino médio profissionalizante, caso em que a profissionalização é entendida como um adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos

fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo. (SAVIANI, 2007, p. 61).

Em consonância com o disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional – Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012, a preparação para o trabalho deve associar-se à preparação para a vida cidadã. O estudante é concebido em suas múltiplas dimensões, na interação com outros sujeitos. Essa concepção de educação profissional percebe o homem como protagonista de sua história, capaz de promover mudanças políticas e sociais necessárias a uma melhor qualidade de vida (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012).

De acordo com Ciavata (2005, p. 85), a partir desse referencial de educação profissional,

[...] o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos.

Para Silva (2000), a questão da profissionalização coloca-se no centro de uma articulação entre trabalho e inclusão educacional. A educação profissional é um vetor potencial de crescimento humano e desenvolvimento social. Para Jannuzzi (1994), o trabalho é de grande importância para a vida de todos os seres humanos. É por meio do trabalho que as pessoas podem conquistar independência e reforçar a sua identidade de protagonista de sua própria história, evitando a dependência e a exclusão. Desse modo, no dizer de Ciavatta (2005), Kuenzer (2001), Frigotto (1998), o trabalho assume um princípio educativo.

Para reforçar a revisão da literatura, realizou-se um levantamento no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior (CAPES). O critério utilizado para a busca foi o emprego dos descritores Inclusão de pessoas com deficiência AND Educação Profissional, que conduziu aos trabalhos listados no Quadro 02:

Quadro 02 - Levantamento no Banco de Teses e Dissertações da CAPES

AUTORIA	TÍTULO	TIPO	INSTITUIÇÃO	ANO
OLIVEIRA, Vilma Valentim de.	Narrativas de alunos e profissionais sobre inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em uma instituição federal de ensino	Dissertação	UNICAP	2013
CARLOU, Amanda.	Inclusão na educação profissional: visão dos gestores do IFRJ	Dissertação	UERJ	2014
SILVA, Izaura Maria de Andrade da.	Políticas de educação profissional para pessoas com deficiência	Tese	UFMG	2011

Continuação

AUTORIA	TÍTULO	TIPO	INSTITUIÇÃO	ANO
ZAMPROGNO, Marisange Blank.	As políticas de inclusão no âmbito da educação profissional e tecnológica: o caso do Instituto Federal do Espírito Santo	Dissertação	UFES	2013
AZEVEDO, Gustavo Mauricio Estevão de.	O programa Tec Nep no CEFET-PE: da invisibilidade a visibilidade social dos cidadãos com necessidades educacionais especiais	Dissertação	UFPE	2007
ANJOS, Isa Regina Santos dos.	Programa TEC NEP: avaliação de uma proposta de educação profissional inclusiva	Dissertação	UFSCar	2006
BORTOLINI, Silrlei.	Desafios e estratégias para tornar o IFRS - Câmpus Bento Gonçalves uma escola inclusiva	Dissertação	UFRRJ	2012
CARDOSO, Maria Heloisa de Melo.	Inclusão de aluno com deficiência na educação profissional e tecnológica	Dissertação	UFS	2016
PEREIRA, Telma Amélia de Souza.	Perspectiva de docentes bacharéis sobre a inclusão de pessoas com deficiência: o caso do Instituto Federal de Sergipe/Campus Lagarto	Dissertação	UFS	2017

Fonte: COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (2016).

De posse dos trabalhos, na íntegra, elaborou-se uma síntese do objetivo geral, das principais referências teóricas utilizadas, do tipo de pesquisa, do campo empírico e dos sujeitos, e da principal conclusão obtida por cada trabalho, conforme segue.

Oliveira (2013) definiu como objetivo geral analisar as narrativas de profissionais e estudantes com necessidades especiais matriculados em uma instituição federal de ensino, no intuito de verificar a implementação de ações que justifiquem a divulgação de que a instituição adota o modelo inclusivo. A pesquisa foi realizada em um dos nove *campi* de um instituto federal de educação não identificado, amparada nas contribuições de Sassaki, Mantoan, Cavalcante, Carvalho e Mazzotta. Consistiu numa pesquisa qualitativa, utilizando método

descritivo, envolveu como sujeitos dois gestores, três servidores técnico-administrativos, um docente e quatro estudantes com deficiência. Da análise das narrativas, a autora conclui que, não obstante a manifesta intenção institucional de promover a inclusão das pessoas com deficiência, ainda são muitos os desafios a serem superados para que essas pessoas tenham garantidos o usufruto dos direitos que lhe são legalmente assegurados.

A dissertação de Carlou (2014), resultado de uma pesquisa qualitativa, com dados coletados nos 11 *campi* do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ). Os sujeitos da pesquisa foram os diretores gerais dos *campi* e seis coordenadores dos NAPNEs. O objetivo foi o de analisar o processo de inclusão no âmbito da educação profissional de alunos com deficiência e/ou outras necessidades educacionais específicas, a partir das concepções dos gestores educacionais responsáveis pelas políticas inclusivas do IFRJ. Os principais teóricos consultados foram Blanco, Glat, Fernandes, Frigotto, Jannuzzi e Pletsch. Foi concluído que, no discurso, os gestores se revelam favoráveis à inclusão das pessoas com deficiência, todavia, as práticas cotidianas revelam-se descontextualizadas das intenções registradas nos documentos institucionais, que visam à inclusão. O distanciamento entre a retórica e as práticas efetivas dificulta a implementação da proposta institucional inclusiva.

Silva (2011), em tese fruto de uma pesquisa de campo com gestores do SENAI-MG, Federação das APAEs-MG, CAADE-MG, CEFET-MG, através de consulta aos dados de 2005, 2006 e 2007 do Censo Escolar, legislação educacional e documentos oficiais, objetivou compreender porque a educação das pessoas com deficiência tem sido oferecida por um sistema diferenciado de escolarização, especialmente no que diz respeito à preparação para o trabalho. Assim, à luz do referencial teórico produzido por Gramsci, buscou identificar e examinar as causas que geram desigualdade educacional em relação à pessoa com deficiência na organização escolar. A autora concluiu que há um quantitativo muito baixo de pessoas com deficiência matriculadas na educação profissional; aliado a isto, os dados revelaram também a baixa efetividade dos programas de inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional.

O estudo realizado por Zamprognio (2013), de natureza qualitativa, tendo como campo empírico a reitoria e os 17 *campi* do IFES, e como sujeitos da pesquisa 18 gestores, também foram analisados documentos institucionais, tais como: Plano de Desenvolvimento Institucional, Projetos pedagógicos e Relatório de gestão. Respaldou-se, principalmente, nas ideias de Freire, Prieto, Glat, Fontes e Pletsch. Os estudos desenvolvidos na pesquisa demonstraram a existência de algumas políticas, movimentos e ações inclusiva no IFES, todavia marcadas por dificuldades no plano da efetivação. Isto impõe a necessidade de ampliação de

esforços institucionais para se implantar políticas mais estruturadas para todos os integrantes da comunidade escolar.

Outra dissertação analisada foi a de Azevedo, que se apresenta um tanto imprecisa quanto à metodologia. Ele afirma tratar-se de uma pesquisa descritiva, de campo, quanto aos meios, documental, bibliográfica e de um estudo de caso. Foram envolvidos 512 participantes, distribuídos entre estudantes, servidores técnico-administrativos e docentes do CEFET-PE, além de pessoas externas, mas militantes da causa das pessoas com deficiências. A intenção da pesquisa foi a de analisar as ações e os resultados do TEC NEP, à luz do disposto em documentos internacionais e dos direitos assegurados em lei nacional relativa à inclusão de pessoas com deficiências na educação profissional, tendo Mantoan, Staiback e Sassaki, como principal referencial teórico.

Anjos (2006), por meio de uma pesquisa de campo, avaliou a forma de implementação das diretrizes propostas pelo Programa TEC NEP nas unidades de ensino da rede federal de educação profissional e tecnológica. Para tanto, foram entrevistados 29 coordenadores de NAPNEE atuantes em CEFETs, escolas agrotécnicas federais, unidades descentralizadas de ensino (UNEDs) e escolas técnicas vinculadas às universidades federais. Os principais teóricos referidos na dissertação são Ferreira, Mendes, Castell, Jannuzzi e Sassaki. Ela concluiu que ainda é bastante reduzida a matrícula de pessoas com deficiências na rede federal de educação profissional, fato possível de ser explicado pelos entraves relativos à forma de seleção unificada, desconsiderando-se as peculiaridades desse grupo populacional. Também apontou que a permanência com êxito das pessoas com deficiência na rede federal depende de um planejamento que articule ações relativas à reabilitação, à educação à saúde e a transporte.

Já na dissertação de Bortolini (2012), fruto de uma pesquisa qualitativa, da qual participaram quatro estudantes com deficiência; dez, dos 25 professores que atuavam junto a estudantes incluídos; duas pedagogas, uma psicóloga e o diretor geral do *campus*. Também foram analisados o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e alguns diários de classe. O objetivo foi o de identificar as condições de acessibilidade física e atitudinais propiciadas aos estudantes com deficiência incluídos no *Campus* Bento Gonçalves do IFRS. Os pensadores Beyer, Blanco, Carvalho, Glat, Lancillotti, Pletsch, Nogueira, Mantoan e Platt garantiram a sustentação teórica desse estudo. Dentre as conclusões, o autor relata que o lócus da pesquisa apresenta significativos elementos em favor da inclusão; destaca o importante papel do NAPNE no apoio à superação de obstáculos e como indutor de uma cultura de aceitação dos professores pela inclusão.

De acordo com as produções dos pesquisadores e pesquisadoras acima, a promoção da inclusão educacional das pessoas com deficiência, pela via da educação e do trabalho, consiste num caminho seguro, todavia ainda repleto de desafios práticos e simbólicos. A interseção entre as categorias trabalho e educação é o objetivo de preparação dos sujeitos para o exercício pleno da cidadania. O acesso à educação profissional pode proporcionar às pessoas com deficiência uma formação humanístico-social e uma formação técnica, colocando-o em melhores condições para conviver e produzir.

Segundo Mello (2002), a atual noção de cidadania conjuga a garantia de direitos, o cumprimento dos deveres e a condição de ser produtivo. Numa sociedade de base capitalista, ser cidadão retoma, inclusive, o desenvolvimento de uma atividade laboral. Retomamos, então, a perspectiva do trabalho como um princípio sob o qual o homem se constrói e colabora com a construção coletiva. Portanto, a presença de pessoas com deficiência em instituições de formação profissional indica que elas são desejosas de autonomia intelectual e financeira, portanto trata-se de uma experiência a ser consolidada enquanto política pública educacional.

A educação profissional articulada à inclusão educacional da pessoa com deficiência foi objeto de três pesquisas de Mestrado no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Sergipe. A primeira Dissertação de Mestrado, de autoria de Cardoso (2016), intitulada *Inclusão de aluno com deficiência na educação profissional e tecnológica* teve como objetivo analisar os dispositivos para a inclusão do aluno com deficiência nos cursos de formação profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe – *Campus Aracaju*, no período de 2007 a 2016, averiguando a forma de ingresso, e se as propostas pedagógicas adotadas possibilitam o acesso do aluno com deficiência aos conhecimentos necessários à sua formação profissional e as dificuldades e facilidades encontradas por esses alunos.

Sob o título *Perspectiva de docentes bacharéis sobre a inclusão de pessoas com deficiência: o caso do Instituto Federal de Sergipe/Campus Lagarto*, de natureza qualitativa, do tipo estudo de caso, elaborada por Pereira (2017), pretendeu investigar a perspectiva dos docentes bacharéis do Instituto Federal de Sergipe/Campus Lagarto sobre a inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional e tecnológica. Os principais resultados apontaram uma baixa visibilidade das ações relativas à inclusão educacional das pessoas com deficiência; e o necessário investimento na formação continuada dos docentes bacharéis para lidar com a formação das pessoas com deficiência.

O referido mapeamento bibliográfico revelou que não existe nenhuma pesquisa de mestrado e nem de doutorado sobre os possíveis efeitos das ações do *Tec Nep* na cultura escolar

da ETFSE/CEFET-SE, o que reveste esta pesquisa de ineditismo. Outra contribuição importante decorrente do levantamento foi identificar que as principais categorias exploradas pelos pesquisadores foram política educacional inclusiva, gestão escolar, formação docente e estratégias metodológicas. Mediante essa análise, foi possível identificar os principais estudiosos, suas contribuições e dúvidas sobre a inclusão educacional da pessoa com deficiência no Brasil.

Não obstante esse horizonte animador, as pesquisas também auxiliaram a perceber que há um longo percurso a ser vencido pelas instituições de educação profissional. Elas se deparam com dificuldades de diversas ordens ao se pretenderem instituições inclusivas. Desde questões que lhe são externas, as macroestruturais, às questões internas, as microestruturais. As dificuldades vão desde a ausência de um fundo específico e permanente de financiamento, à descontinuidade das ações inclusivas por parte dos governos, à precariedade da formação dos docentes e servidores que atuam junto às pessoas com deficiência, à escassez de material didático, metodologias e demais recursos pedagógicos específicos a cada tipo de deficiência, dentre outras tantas tecnologias assistivas.

A realização desta pesquisa, aprovada pelo Comitê de Ética sob o número CAAE 1.712.687, em 05/09/2016, justifica-se, inicialmente, pela possibilidade de ampliação do debate, ainda inconcluso, sobre a formação profissional da pessoa com deficiência, sob a perspectiva historiográfica, com vistas à compreensão dos desafios que se impõem à articulação entre a Educação Especial e a Educação Profissional; e depois, por se constituir na primeira pesquisa de doutorado a elaborar uma análise sobre a implantação/implementação das ações de formação profissional da pessoa com deficiência na ETFSE/CEFET-SE e seus possíveis efeitos sobre a cultura escolar. Acredita-se que esta pesquisa pode fornecer elementos significativos para o aperfeiçoamento das ações de formação profissional da pessoa com deficiência no Instituto Federal de Sergipe, atual denominação da ETFSE/CEFET-SE. No contexto geral, considera-se que este estudo poderá contribuir para o processo de definição de novas políticas e ações institucionais e apoiar a (re)formulação de documentos e práticas que favoreçam a formação profissional das pessoas com deficiência, fato que se coloca a favor do fortalecimento de uma identidade institucional democrática, inclusiva e de qualidade para todos.

A minha vinculação com o objeto a ser investigado e com o campo empírico desta pesquisa teve início numa manhã da primavera de 1995, ao ingressar na Escola Técnica Federal de Sergipe (ETFSE), no cargo de Pedagogo. Fui trabalhar na Unidade de Ensino

Descentralizada de Lagarto (UNED)⁸, no âmbito da expansão da educação profissional. A equipe pedagógica compôs o primeiro grupo de trabalho nomeado para aquela unidade de ensino. Era tarefa dos pedagogos organizar o trabalho pedagógico daquela instituição recém-nascida. A participação no processo de implantação da UNED-Lagarto colocou-me em contato profundo e permanente com o Estatuto, com a Regulamentação da Organização Didática, com Planos Estratégicos e com Projetos Pedagógicos de Cursos da ETFSE, à qual a UNED era vinculada.

Em julho de 1999, fui nomeado para integrar a Comissão de Atualização do Projeto Institucional de Cefetização da Escola Técnica Federal de Sergipe, documento necessário ao processo de transformação da Escola Técnica Federal em Centro Federal de Educação Tecnológica, cujo maior impacto era a chancela para a oferta de cursos de graduação. Aos membros da referida comissão cabia definir as diretrizes administrativas e pedagógicas sob as quais se assentaria a nova institucionalidade. Movimento similar ocorreu em 2008, com a transformação do CEFET-SE no atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFS). A diferença é que esse processo trouxe a autonomia administrativa, pedagógica e financeira. Com isso, o IFS passou a não mais depender de autorização do MEC para a definição de todas as políticas institucionais. Mais uma vez, me envolvi com o movimento de reformulação dos principais documentos, programas, projetos e ações da referida unidade de ensino.

Ao mudar do cargo de Pedagogo para o de Professor da Educação Básica, Técnica e Tecnológica, através da realização de outro concurso público, na primeira metade de 2010, assumi, no mesmo ano, o cargo de Pró-Reitor de Ensino, no qual permaneci até o ingresso no curso de doutorado, no segundo semestre de 2014. No exercício desse cargo, por quatro anos, tinha como principal atribuição definir, acompanhar e avaliar as políticas de ensino. Foi um período de travessia entre o ainda pouco vivenciado modelo de Centro Federal de Educação e o desconhecido paradigma de Instituto Federal de Educação. Foi um tempo de coabitação de duas culturas: a da escola técnica, já sedimentada e a do recém criado Instituto Federal de Educação, indefinida e em processo de formação. Minhas ações em prol da inclusão educacional das pessoas com deficiência, em articulação com a reitoria, foram a inserção do Napne no organograma institucional; a implantação do Napne nos Campus Itabaiana, Glória e Estância, com designação de servidor para assumir o encargo desse setor; a elaboração do

⁸A UNED/Lagarto foi inaugurada no dia 27 de junho de 1994 e iniciou as atividades em janeiro de 1995. Após a posse de alguns servidores técnico-administrativos, e meses depois de alguns docentes, foram iniciados os cursos técnicos em Edificações, Eletromecânica e Informática Industrial.

regulamento do Napne, através de grupo de trabalho; e a viabilização de capacitação dos servidores responsáveis pelo encargo do Napne. Foram ações importantes, todavia insuficientes.

A breve retrospectiva de minha presença como trabalhador da ETFSE/CEFET-SE/IFS serviu também, para esclarecer que a atuação nos cargos de pedagogo, professor e gestor me aproximou dos documentos, dos gestores, dos alunos, dos docentes e das ações de formação profissional da pessoa com deficiência; e para situar esta pesquisa como um Estudo de Caso Histórico-Organizacional, dado que este tipo de pesquisa exige que o campo empírico não seja estranho ao pesquisador. “O interesse do pesquisador recai sobre a vida de uma instituição. A unidade pode ser uma escola, uma universidade, um clube etc. O pesquisador deve partir do conhecimento que existe sobre a organização que deseja examinar.” (TRIVIÑOS, 1987, p. 134).

Então, expõe-se o argumento de Tese de que as práticas cotidianas de gestores e de professores, decorrentes da frágil implantação e implementação das ações de formação profissional da pessoa com deficiência não somente reproduziram, mas também promoveram mudanças na cultura escolar da ETFSE/CEFET-SE.

Nesse sentido, acreditando que a inclusão educacional da pessoa com deficiência apresenta-se como um grande desafio para as instituições de ensino, sobretudo as que pretendem a articulação entre a educação profissional e a educação especial; que a concepção de escola inclusiva pressupõe a garantia de acesso e a permanência com êxito escolar a todos; e que esses desafios somente podem ser enfrentados com a implementação de um conjunto articulado de ações gerenciais, pedagógicas e atitudinais, por parte do poder público e da comunidade escolar, estabeleceram-se as seguintes questões de pesquisa: as práticas dos gestores e professores realizadas no contexto do *Tec Nep* provocaram mudanças na cultura escolar da ETFSE/CEFET-SE? Se sim, quais foram as principais práticas escolares e sob qual paradigma educacional elas se assentaram?. Com o interesse de esclarecer esses questionamentos, elegeu-se a ETFSE/CEFET-SE/Sede⁹ como campo empírico da pesquisa.

Esta pesquisa objetiva analisar o processo de implantação/implementação das ações de formação profissional de estudantes com deficiência desenvolvidas pela Escola Técnica Federal de Sergipe/Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe (ETFSE/CEFET-SE), no período de 2001 a 2007.

⁹ Com a interiorização da Educação profissional iniciada no governo de José Sarney, a ETFSE e o CEFET-SE passaram a ser compostos pela Sede, localizada em Aracaju, e UNED, situada na cidade de Lagarto. A Sede e a UNED constituíam uma única unidade gestora. Reiteramos que esta pesquisa limita-se à coleta de dados somente da Unidade Sede, doravante suprimida e referida como ETFSE/CEFET-SE.

A amplitude dessa intenção de pesquisa conduziu aos seguintes objetivos específicos:

- 1) analisar as principais políticas, legislação, programas e ações, em âmbitos mundial e nacional relativas à educação especial na primeira década do século XXI, e sua influência sobre a formação profissional da pessoa com deficiência;
- 2) analisar as motivações/condições da implantação/implementação das ações de formação profissional da pessoa com deficiência na/pela ETFSE/CEFET-SE, a representação de deficiência predominante, e seus reflexos sobre os principais documentos, sobre as práticas e a cultura escolar;
- 3) elaborar uma caracterização das pessoas com deficiência que estudaram na ETFSE/CEFET-SE entre 2001 e 2007;
- 4) verificar se (houve) e quais práticas escolares foram desenvolvidas para favorecer a aprendizagem dos alunos com deficiência da ETFSE/CEFET-SE, identificando em que paradigma educacional se sustentaram e seus efeitos sobre a cultura escolar.

O marco temporal justifica-se porque, nesse período, a ETFSE/CEFET-SE iniciou um conjunto de ações de formação profissional da pessoa com deficiência, dentre elas a publicação de sete editais de processo seletivo com vagas reservadas para a pessoa com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e, posteriormente, nos cursos de graduação. Os editais admitiam a realização de inscrição de pessoa com qualquer tipo de deficiência e resultou no ingresso de 86¹⁰ estudantes com deficiência. A partir de 2008, com a retirada da oferta de vagas específicas para pessoa com deficiência nos processos seletivos houve uma redução no ingresso de estudantes com deficiência nos cursos técnicos da ETFSE/CEFET-SE, tendo ingressado somente 37 alunos nessa condição, conforme dados coletados no Sistema Acadêmico do Instituto Federal de Sergipe, em dezembro de 2015. Esses dados revelaram que a maioria dos estudantes com deficiência se beneficiou das cotas, daí a crença de que a sua inserção nos editais, em 2001, e posterior retirada, em 2007, provocou um fato que merece profunda e cuidadosa análise. Sendo assim, a “[...] escolha dos limites cronológicos não é a delimitação de um terreno que deveria ser lavrado, mas a definição da evolução que se pretende explicar e, portanto, da questão a que se pretende responder”. (PROST, 2008, p. 218).

Na condição de ciência, a História vem exercendo papel fundamental para o entendimento da sociedade, através do estudo dos acontecimentos e instituições que a compõe. Segundo Burke (1992), a História tradicional concentrou seus esforços em estudar os “grandes

¹⁰ Todos os dados relativos aos estudantes com deficiência da ETFSE/CEFET-SE, constantes nessa pesquisa, foram extraídos do Sistema Acadêmico do Instituto Federal de Sergipe – IFS.

feitos”, os “grandes homens”, baseando-se em grandes períodos históricos e em documentos oficiais. Para esse estudioso, tratava-se de uma História vista de cima para baixo.

De modo amplo, esta pesquisa baseia os pressupostos da História Cultural, por acreditar que as minorias podem ser protagonistas e indutores das transformações que lhe são necessárias. “Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens.” (LE GOFF, 2003, p. 471). Nessa perspectiva, a apreensão da realidade é feita a partir do espectro histórico, da combinação/oposição de representações e práticas de diversos segmentos, sejam sociais ou políticos.

A Nova História Cultural foi desenvolvida pela terceira geração da escola dos Annales, a partir da década de 1960, e propôs uma reorganização das formas de abordagem e novos temas de pesquisa para a história. Para Burke (1992), a história da arte, da ciência, do cotidiano das instituições e das pessoas comuns eram marginalizados, por não serem considerados relevantes para os “verdadeiros” historiadores. Outro importante aspecto que cabe relevo sobre esse novo campo do conhecimento tem a vez com o reposicionamento da postura do historiador. Ela promove a falência da busca da verdade total pela pesquisa histórica. Nessa perspectiva, resta ao historiador saber que

[...] a sua narrativa pode relatar o que ocorreu um dia, mas que esse mesmo fato pode ser objeto de múltiplas versões. A rigor, nele deve ter em mente que a verdade deve comparecer no seu trabalho de escrita da História como um horizonte a alcançar, mesmo sabendo que ele não será jamais constituído por uma verdade única ou absoluta. O mais certo seria afirmar que a História estabelece regimes de verdade, e não certezas absolutas. (PESAVENTO, 2003, p. 47).

A Nova História Cultural propôs um novo paradigma para a pesquisa histórica. Ela promoveu a ampliação do domínio do campo da História, ao definir como sua principal tarefa o estudo do homem no tempo. “A história cultural, tal como a entendemos, tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler.” (CHARTIER, 1990, p. 16).

Desse modo, a realidade é um construto social culturalmente constituído, no qual não há distinção entre o central e o periférico. Esse campo de estudo colocou sob questionamento conceitos sedimentados na história tradicional e na história econômica e social. De acordo com Chartier (1991), os historiadores das mentalidades foram pródigos ao lançar um novo olhar sobre as fontes e estabelecer interlocução com outros campos do conhecimento, a exemplo da Semântica, da Linguística e, sobretudo, a Antropologia. Todavia, esse mesmo estudioso tece

uma crítica aos historiadores das mentalidades por terem preservado em seus estudos o foco nos aspectos quantitativos.

Majoritariamente, a história das mentalidades construiu-se, pois, ao aplicar a novos objetos os princípios de inteligibilidade previamente provados na história das economias e das sociedades. Por isso suas características específicas: a preferência pelo maior número, portanto à pesquisa da cultura tida como popular, a confiança no numérico e na série, o gosto pela longa duração, o primado conferido ao recorte sócio-profissional. Os traços próprios à história cultural assim definida, que articula a constituição de novas áreas de pesquisa com a fidelidade aos postulados da história social, são a tradução da estratégia da disciplina que se outorgava uma legitimidade científica renovada — garantia da manutenção de sua centralidade institucional — ao recuperar em seu proveito as armas que deveriam tê-la derrubado (CHARTIER, 1991, p. 175).

Para condução desta pesquisa interessa aprofundar a compreensão sobre as noções de representações e práticas. A inteligibilidade desses conceitos será melhor alcançada quando feita a articulação entre ambos. Assim, “[...] não há prática ou estrutura que não seja produzida pelas representações, contraditórias e afrontadas, pelas quais os indivíduos e os grupos dão sentido a seu mundo.” (CHARTIER, 2002, p. 66). As representações e práticas servem como forma de explicar a geração ou a preservação de concepções de cultura. As representações são elementos constituidores das práticas e estas, por sua vez, materializam um discurso, uma ideia, uma noção.

As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. (CHARTIER, 1990 p. 17).

Segundo Pesavento (2003), as representações mantêm uma relação de verossimilhança com a realidade, mas não a traduz com rigorosidade. Elas “[...] são sempre determinadas pelos interesses dos grupos que as forjam.” (CHARTIER, 1990, p. 17). Desse modo, o representado pode ser falseado através de um discurso que lhe é imposto por um estrangeiro.

As representações construídas sobre o mundo não só se colocam no lugar deste mundo, como fazem com que os homens percebam a realidade e pautem a sua existência. São matrizes geradoras de condutas e práticas sociais, dotadas de força integradora e coesiva, bem como explicativa do real. Indivíduos e grupos dão sentido ao mundo por meio das representações que constroem sobre a realidade. Representar é, pois, fundamentalmente, estar no lugar de, é presentificação de um ausente; é um apresentar de novo, que dá a ver uma ausência. A ideia central é, pois, a da substituição, que

recoloca uma ausência e torna sensível uma presença. (PESAVENTO, 2003, p. 39).

O discurso que veicula a representação de um sujeito ou categoria geralmente é eivado de interesse de subalternização do representado pelo representante, mas que pode ser subvertido. Nessa perspectiva, “[...] é do crédito concedido (ou recusado) às representações que propõem de si mesmos que depende a autoridade de um poder ou o poderio de um grupo.” (CHARTIER, 2002, p. 95). A esse respeito ele expõe o lado perverso da utilização irrefletida de uma representação, ao dissertar sobre a sujeição das mulheres por via da sua representação de ser frágil, engendrada pelo universo machista.

As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projecto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. (CHARTIER, 1990, p. 17).

As representações produzem imagens reais ou ilusórias sobre uma determinada realidade e as veicula de maneira convincente, transformando em verdade o que dizem ser. Nesse contexto, a noção de representação cunhada por esse teórico, por certo, contribuirá para a análise da imagem da pessoa com deficiência, hospedada e veiculada no cotidiano e nos documentos institucionais da ETFSE/CEFET-SE e, por conseguinte, para desvelar se as práticas dos gestores e dos professores serviram para consolidá-la ou para fissurá-la.

As estruturas do mundo social não são um dado objetivo [...] todas elas são historicamente produzidas pelas práticas articuladas (políticas, sociais, discursivas) que constroem as suas figuras. São estas demarcações, e os esquemas que as modelam, que constituem o objeto de uma história cultural levada a repensar completamente a relação tradicionalmente postulada entre o social, identificado com um real bem real, existindo por si próprio, e as representações, supostas como reflectindo-o ou dele se desviando. (CHARTIER, 1990, 27).

Chartier (1990) percebe as relações sociais entre práticas e representações, e, a partir dessa correlação, o modo de ver as pessoas faz com que a sociedade, em uma determinada época, trate-as de acordo com o que elas representam naquele dado momento. Assim, essas noções são colocadas num terreno de permanente conflito e disputa, pois enunciam poder, dominação e resistência. Assim, as representações constituem-se em práticas culturais em que se posicionam os agentes e que constituem o social de modo ordenado, hierarquizado, classificado. Como práticas culturais, elas são sempre históricas e constantemente objeto de

disputa entre os diferentes grupos sociais. Por meio das práticas, num exercício de desobediência, “[...] muitas vezes os indígenas subvertiam as leis do colonizador para fins e referências próprias, embora não rejeitassem as leis do colonizador, as contornavam. Faziam das leis que lhes eram impostas outras coisas.” (CERTEAU, 1998, p. 39).

O comportamento da sociedade deve ser analisado nessa troca de representações e práticas, talvez não necessariamente nessa ordem, que geram novas práticas e novas representações. É nessa corrente que se constroem novas concepções culturais e, através disso, pode-se analisar a mudança no modo de conceber as pessoas e objetos, através dos tempos. Nessa esteira, tomada como um fenômeno instável, a prática implica

[...] uma produção racionalizada, expansionista além de centralizada, barulhenta e espetacular, corresponde outra produção, qualificada de ‘consumo’: esta é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios, mas nas maneiras de empregar os produtos impostos por uma ordem econômica dominante. (CERTEAU, 1998, p. 39).

Em sentido coincidente, mas dito de outra forma,

Não existem objetos históricos fora das práticas, móveis, que os constituem, e por isso não há zonas de discurso ou de realidade definidas de uma vez por todas, delimitadas de maneira fixa e detectáveis em cada situação histórica: “as coisas não são mais do que as objetivações de práticas determinadas, cujas determinações é necessário trazer à luz do dia”. (CHARTIER, 1990, p. 78).

Por meio das práticas culturais cotidianas os sujeitos recriam os produtos de forma astuciosa e discreta, em busca da construção de regras e objetivos de uma realidade que os sirva. Portanto, acredita-se que algumas práticas de gestores, professores e alunos com deficiência, da ETFSE/DEFET-SE, se desviaram do produto escolar que estava posto para ser consumido e, portanto, deve ser objeto de investigação.

De modo mais específico, esta pesquisa ancorou-se na categoria cultura escolar, por analisar os efeitos decorrentes das práticas cotidianas de agentes da escola sobre a produção/reprodução da cultura da escola acima referida. O estudo sobre as culturas é um dos objetos de estudo da História Cultural e, nesta pesquisa, sua contribuição foi utilizada quando se recorre à categoria cultura escolar na tentativa de compreender as permanências e rupturas na cultura da ETFSE-CEFET-SE no bojo das ações do *Tec Nep*, entre 2001 a 2007. De acordo com Viñao Frago (2007), o termo cultura escolar passou a ser empregado em estudos sobre as práticas cotidianas da escola nos anos de 1990, na Europa, e tem servido para amparar as investigações sobre os mais diversos aspectos da vida cotidiana da escola.

O conceito de cultura escolar tem sido alvo, recentemente, de uma crescente atenção. É um fascinante termo moderno, usado na discussão dos problemas correntes e em temáticas escolares. A cultura escolar é, também, mencionada nas relações entre reforma escolar, inovações pedagógicas, autonomia e desenvolvimento das escolas. É um conceito que expressa uma situação ótima, uma vez que enfatiza as deficiências da actual situação. Abrange os nossos desejos (como desejaríamos que fosse a escola), expectativas (como deveria ser a escola) e a normatividade do processo de educação (o que a escola teme conseguir). (POL et al., 2007, p. 64).

Ainda sobre os marcos teórico-metodológicos que sustentam esta pesquisa, destaque-se, antes de qualquer coisa, que “[...] a cultura escolar não pode ser estudada sem a análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular.” (JULIA, 2001, p. 10). Nessa perspectiva, as práticas cotidianas constituem a cultura da escola, que é reflexo de diversas outras culturas. A cultura atravessa todas as atividades da escola, desde as suas normas, planos, formas de organização e proposta curricular. Para Viñao Frago (2000), a cultura escolar é forjada nas práticas, regulamentos, ritos que expressam ideias e fazeres.

[...] esses modos de fazer e de pensar – mentalidades, atitudes, rituais, mitos, discursos, ações – amplamente compartilhados, assumidos, não postos em questão e interiorizados, servem a uns e a outros para desempenhar suas tarefas diárias, entender o mundo acadêmico-educativo e fazer frente tanto às mudanças ou reformas como às exigências de outros membros da instituição, de outros grupos e, em especial, dos reformadores, gestores e inspetores (VIÑAO FRAGO, 2000, p. 100).

Dito de outro modo, o entendimento da cultura escolar só será possível a começar por um olhar sobre os trabalhadores e usuários da escola, sobretudo se considerado o potencial de transgressão às normas e políticas instituídas. Os principais elementos que desenhariam essa cultura seriam os atores (famílias, professores, gestores e alunos), os discursos e as linguagens (modos de conversação e comunicação), as instituições (organização escolar e o sistema educativo) e as práticas (pautas de comportamento que chegam a se consolidar durante um tempo). A cultura escolar é tecida no emaranhado de intenções e de práticas de aceitação, descumprimento e oportunismo dos agentes escolares, dentre eles os gestores, os professores e os alunos. Desse modo, “[...] a cultura escolar perpassa então todas as ações desenvolvidas no cotidiano da escola e influencia todas as suas práticas

(mentalidades, atitudes, rituais, mitos, discursos e ações).” (PIMENTEL; NASCIMENTO, 2016, p. 106).

Para Viñao Frago (2000) a cultura escolar ainda é uma “caixa preta” que necessita ser aberta e que os estudos sobre essa temática precisam ser ampliados. De todo modo, ele segue dizendo que o conceito de cultura escolar envolve os “[...] modos de pensar e atuar que proporcionam a seus componentes estratégias e pautas para desenvolver-se tanto nas aulas como fora delas – no resto do recinto escolar e no mundo acadêmico – e integrar-se na vida cotidiana das mesmas.” (VIÑAO FRAGO, 2000, p.100).

Desse modo, a cultura da escola não se (re)organiza unicamente com base no que dispõe o seu projeto político-pedagógico, mas também pelas práticas individuais de seus professores, gestores e demais usuários. Ela não se atrela exclusivamente ao que rezam os dispositivos normativos e curriculares internos, mas incorpora elementos de sua exterioridade.

Esse novo paradigma de pesquisa historiográfica promoveu uma revisão metodológica e conceitual de documento, fato e tempo. Para além do que é emanado do âmbito oficial, também são tidos como documentos: produções orais e escritas, cartas, panfletos, imagens, revistas e notícias de jornais, depoimentos e relatos de/sobre pessoas comuns.

A perspectiva deste trabalho situa-se para além dos fatos oficiais, de documentos e decisões institucionais, recorte com o qual a História Cultural e, por conseguinte, os estudos sobre a cultura escolar são convergentes.

A intervenção do historiador que escolhe o documento, extraindo-o do conjunto dos dados do passado, preferindo-o a outros, atribuindo-lhe um valor de testemunho que, pelo menos em parte, depende da sua própria posição na sociedade da sua época e da sua organização mental, insere-se numa situação inicial que é ainda menos “neutra” do que sua intervenção. O documento não é inócuo. É, antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. (LE GOFF, 2003, p. 537).

Sendo assim, os principais participantes desta pesquisa são pessoas comuns, tais como gestores, membros do Napne, professores e alunos da ETFSE/CEFET-SE. Deles foram coletadas narrativas que ajudaram a desvelar práticas escolares as quais, quase sempre, afetaram, ou subverteram a orientação prevista nos documentos e práticas institucionais, ou se impuseram sobre a omissão institucional. “[...] a objetividade histórica não é a pura submissão dos fatos” (LE GOFF, 2003, p. 32). Desse modo, essa matriz teórica considera uma variedade de métodos e de fontes no esforço de encontrar significado para as realizações do homem.

No que respeita ao percurso metodológico, adotou-se a abordagem predominantemente qualitativa. De acordo com Minayo (2000), na pesquisa qualitativa há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, um vínculo entre o objetivo e o subjetivo que não pode ser traduzido, na sua totalidade, em números.

Consoante a opção pela abordagem qualitativa, esta pesquisa classifica-se do tipo estudo de caso histórico organizacional.

Estes estudos incidem sobre uma organização específica, ao longo de um período determinado de tempo, relatando o seu desenvolvimento. Por exemplo, pode efectuar o estudo de uma determinada ‘escola aberta’, investigando como se deu o seu aparecimento, como decorreu o seu primeiro ano, que modificações se operaram ao longo do tempo, como se encontra actualmente (se ainda se encontra em funcionamento) ou as razões pelas quais foi encerrada. (BOGDAN; BIKLEN, 1997, p. 90).

Nessa mesma perspectiva, o estudo de caso pode ser

[...] caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe. (FONSECA, 2002, p. 33).

A decisão pela utilização do estudo de caso histórico organizacional deveu-se ao fato que este tipo de procedimento oportuniza ao pesquisador uma visão profunda e igualmente ampliada do objeto a ser estudado, o que possibilita a apreensão da realidade pela via da exploração dos pormenores e favorece a compreensão dos fenômenos envolvidos no objeto de pesquisa em questão. Ademais, para (BOGDAN; BIKLEN, 1997, p. 91), “a recolha dos dados e as atividades de pesquisa são canalizadas para terrenos, sujeitos, materiais, assuntos e temas”. Trata-se, de um tipo de estudo que além de permitir ao pesquisador a utilização de uma variedade de fontes, permite também a reorientação dos rumos da pesquisa. Desse modo, os pesquisadores “podem pôr de parte algumas ideias e planos iniciais e desenvolver outros novos planos. À medida que vão conhecendo melhor o tema em estudo, os planos são modificados e as estratégias selecionadas.” (BOGDAN; BIKLEN, 1997, p. 89-90). Acredita-se que essa característica do estudo de caso reforça no pesquisador a atitude de permanente insatisfação em relação ao estudo. Com isso, ampliam-se as possibilidades de se rever objetivos, as hipóteses iniciais e até mesmo a viabilidade e sua relevância. Outro aspecto considerado foi o fato de, conforme Yin (2010), as pesquisas históricas poderem ser realizadas, naturalmente, sobre fatos

ocorridos na contemporaneidade. O uso do estudo de caso é adequado quando se pretende investigar o como e o porquê de um conjunto de eventos contemporâneos. O autor assevera que o estudo de caso é uma investigação empírica que permite o estudo de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. Ademais,

O estudo de caso conta com muitas das mesmas técnicas que a pesquisa histórica, mas adiciona duas fontes de evidência geralmente não incluídas no repertório do historiador: observação direta dos eventos sendo estudados e entrevistas das pessoas envolvidas nos eventos. Novamente, embora os estudos de caso e as pesquisas históricas possam se sobrepor, a força exclusiva do estudo de caso é sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistas e observações – além do que pode estar disponível em um estudo histórico convencional. (YIN, 2010, p. 32).

Ainda com o fito de reforçar a opção acima apresentada, cabe salientar que o estudo de caso implica

“[...] uma pesquisa empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em seu contexto natural, em situações em que as fronteiras entre o contexto e o fenômeno não são claramente evidentes, utilizando múltiplas fontes de evidência”. (YIN, 2010, p.23).

Foram reunidos e analisados documentos oficiais relativos à formação profissional da pessoa com deficiência, tais como leis, decretos, censos, políticas, programas e ações; tratados dos quais o Brasil é signatário, *folders*, relatórios, portarias, planos, projetos e regulamentos. O estudo da documentação teve a intenção de analisar a trajetória da formação profissional da pessoa com deficiência, engendrada internacionalmente, seus reflexos nacional, e sobre os principais documentos e sobre as práticas escolares da ETFSE/CEFET-SE. Para tanto, esta pesquisa utilizou as fontes relacionadas no Quadro 03, a seguir.

Quadro 03 – Documentos Consultados para a Tese

DOCUMENTOS CONSULTADOS		
ITEM	DISCRIMINAÇÃO	LOCAL
01	Políticas de Ação: 1995-1999 da ETFSE	Acervo particular do Professor Antônio Belarmino da Paixão
02	Plano Estratégico: 1997-2003 da ETFSE	Arquivo Geral do IFS
03	Projeto Institucional para implantação do CEFET-SE	Arquivo Geral do IFS
04	Regulamento da Organização Didática da Escola Técnica Federal de Sergipe - 2002	Arquivo Geral do IFS
05	Relatório de Prestação de Contas - Exercício Ano 2000	Arquivo Geral do IFS
06	Edital n. 1, de 10 de janeiro de 2002	Diário Oficial da União
07	Edital n. 3, de 16 de maio de 2003	Diário Oficial da União
08	Edital n.7, de 12 de dezembro de 2003	Diário Oficial da União
09	Edital n.1, de 14 de junho de 2004	Diário Oficial da União

Continuação

DOCUMENTOS CONSULTADOS		
ITEM	DISCRIMINAÇÃO	LOCAL
10	Edital n. 2, de 7 de abril de 2005	Diário Oficial da União
11	Edital n.13, de 4 de janeiro de 2006	Arquivo Geral do IFS
12	Edital n. 5, de 23 de maio de 2007	Arquivo Geral do IFS
13	Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP)	Site do MEC
14	Programa TEC NEP - Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais	Site do MEC
15	Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR): Diretrizes de planejamento 1999/2002	Site MTE
16	Estatuto das Escolas Técnicas Federais	Arquivo Geral do IFS
17	Programação da Reunião de Trabalho Programa Tec Nep, realizada no MEC	Acervo particular de Rosemary Conceição Silva
18	Autorização para viagem para Brasília do Diretor Geral da ETFSE, para Assinatura do Termo de Compromisso do Tec Nep	Acervo particular de Rosemary Conceição Silva
19	Autorização para viagem à Brasília das servidoras Isa Regina Santos dos Anjos e Rosemary Conceição Silva participarem do Ato de Assinatura do Termo de Compromisso do Tec Nep	Acervo particular de Rosemary Conceição Silva
20	Programação do I Fórum de Implementação do Programa Tec Nep em Sergipe	Acervo particular de Rosemary Conceição Silva

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em pesquisa bibliográfica e documental (2017).

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas. Com o propósito de melhor delinear os participantes da pesquisa, recorre-se a Marconi e Lakatos (2010), ao afirmar que a definição de critérios segundo os quais serão selecionados os participantes que vão compor o universo de investigação é algo primordial, pois interfere diretamente na qualidade das informações a partir das quais será possível construir a análise e chegar à compreensão mais ampla do problema delineado. Para conhecer as ações implantadas e implementadas e os principais desafios para se garantir o processo de inclusão da pessoa com deficiência na ETFSE/CEFET-SE, foram entrevistados os servidores responsáveis pelas ações de formação profissional da pessoa com deficiência no período compreendido entre 2001 e 2007. As 17 entrevistas foram realizadas conforme exposto no Quadro 04.

Quadro 04 – Pessoas que Participaram da pesquisa

PARTICIPANTES DA PESQUISA		
ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL	QUANTIDADE	LEGENDA
Diretor Geral	02	DG
Membro do Napne	05	MN
Professor (a)	05	P
Aluno com deficiência	05	A

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Desse modo, foram entrevistados os dois servidores que atuaram como diretor geral da ETFSE/CEFET-SE entre 2001 a 2007, período que a abrangeu desde a implantação da Ação *Tec Nep* até a retirada da reserva de vagas dos editais dos processos seletivos para pessoas com deficiência; foram entrevistados também os cinco servidores que integram a comissão

responsável por instituir o Napne; os cinco professores entrevistados, obrigatoriamente, ministraram disciplinas profissionalizantes e tiveram alunos com deficiências variadas em suas turmas, além de terem atuado em cursos diferentes um do outro. Todos os alunos entrevistados tinham alguma deficiência; as deficiências eram diferentes umas das outras e todos concluíram os respectivos cursos. Foram entrevistados alunos com deficiência física, intelectual, visual e auditiva. A decisão por entrevistar os alunos referenda-se na compreensão de que os estudos sobre a escola não devem prescindir da escuta aos seus principais beneficiários, enquanto lugar de todos. No campo da educação especial na perspectiva inclusiva já é regra comum posicionar as pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação não somente como consumidores mas, sobretudo como principais interlocutores, devendo-se incluídos como principais interlocutores das ações/estudos sobre a inclusão. As entrevistas foram gravadas, após prévia autorização do participante da pesquisa, tendo em vista a melhor conservação e tratamento do material coletado, conforme disposto por Triviños, (1987). Foram utilizados roteiros de entrevista semiestruturadas pelo fato deles permitirem ao entrevistado discorrer sobre o tema em pauta.

O processo de análise dos dados foi desenvolvido por meio da técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2007, p. 40), o qual a define como sendo “[...] a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)”.

Após a reunião do *corpus* de análise, foi realizada uma leitura flutuante sobre cada unidade coleta, momento em que se começou a conhecer os textos, entrevistas e demais fontes analisadas. A fase seguinte, a de exploração do material, consistiu na construção das operações de codificação, considerando-se os recortes dos textos em unidades de registros, a definição de regras de contagem e a classificação e agregação das informações em categorias temáticas. De acordo com Bardin (1977), a codificação consiste na transformação, por meio de recorte, agregação e enumeração, com base em regras precisas sobre as informações textuais, representativas das características do conteúdo. Nessa fase, consoante o roteiro, as entrevistas transcritas foram dispostas nas categorias: gestão escolar, ensino-aprendizagem e avaliação da aprendizagem. Assim, palavras e frases dos entrevistados foram destacadas e, de modo inferencial, procurou-se não apenas compreender o sentido da fala dos entrevistados, mas também se buscou outra significação ou outra mensagem através ou junto da mensagem explícita, com o intuito de captar os conteúdos manifestos e latentes contidos em todo o material coletado. A análise dos documentos ocorreu em perspectiva correlata, particularizando-se o fato

de se ter buscado identificar palavras e frases diretas ou indiretas sobre educação especial, inclusão educacional e/ou pessoa com deficiência ou similar.

Os resultados da investigação teórica e empírica oportunizaram a elaboração desta Tese, composta pelas seções que seguem brevemente descritas:

A Introdução contempla a apresentação do objeto de pesquisa e a relevância para a realização do presente trabalho, os objetivos e informações preliminares sobre a natureza, o tipo e os instrumentos da pesquisa, além de uma explanação acerca da vinculação entre este pesquisador o objeto dessa pesquisa. Também constam, o referencial teórico e um levantamento dos principais trabalhos de pesquisa de mestrado e de doutorado sobre a formação profissional da pessoa com deficiência, sobretudo nas escolas da rede federal de educação profissional.

Na segunda Seção é feito um entrecruzamento das ideias de Comenius, Condorcet e Pestalozzi, sobre os discursos e iniciativas acerca da escola da diferença, a partir dos princípios da universalização da escola, da escola integral e a diversidade. Da análise particularizada sobre a obra de cada um desses estudiosos, identifica-se que há um elemento comum entre ambos: a defesa por uma escola para todas as pessoas. O movimento de crítica à escola e a indicação de elementos para sua reforma, ao longo da história apontam que sua principal função social seria educar todas as pessoas que a ela chegassem. As bases de uma educação para todos vêm sendo discutidas ao longo da história da humanidade, sobretudo a partir do século XVI.

Na Seção seguinte aborda-se a situação da formação profissional da pessoa com deficiência na primeira década do século XXI. A partir de uma análise sobre a conjuntura internacional, determinada pela reestruturação produtiva de forte base neoliberal, fez-se um debate sobre alguns indicadores da inclusão/exclusão, sobre o marco regulatório, e sobre programas governamentais e ações institucionais de formação profissional da pessoa com deficiência e sobre o porquê e como as ações do *Tec Nep* chegaram/ocorreram na ETFSE/CEFET-SE.

Na quarta Seção empreendeu-se uma reflexão sobre algumas noções de currículo e de práticas e flexibilizações curriculares, destacadamente com foco nas práticas de ensino e de avaliação da aprendizagem, retomando-os como artefatos que, através de práticas cotidianas, reforçam ou subvertem a cultura escolar. O currículo e as práticas dele decorrentes por serem fenômenos dinâmicos, movidos a partir das representações aceitas peremptoriamente ou questionadas constantemente, constituem-se objetos culturais, sobre os quais forjam-se as culturas da escola.

A última Seção trata da análise dos dados relativos às entrevistas sobre as práticas escolares no contexto da omissão da ETFSE/CEFET-SE no que respeita à reorganização de

suas normas, planos e regulamentos em função da implantação/implementação das ações do *Tec Nep*. Nela constam narrativas de gestores do Napne, alunos com deficiência e professores sobre algumas práticas de ensino e de avaliação favoráveis à aprendizagem dos alunos com deficiência, a despeito da frágil institucionalização dos princípios inclusivos nos documentos institucionais analisados.

Por fim, reitera-se que este trabalho ganha relevância por ser o único a realizar uma análise do processo de implantação/implementação das ações do *Tec Nep* na ETFSE/CEFET-SE, entre 2001 e 2007, e seus efeitos sobre a cultura escolar, bem como pela possibilidade de auxiliar na ampliação do debate e do entendimento de questões relacionadas à articulação entre a Educação Profissional e a Educação Especial, o que, em tese, concorre para o robustecimento de novas e melhores ações inclusivas no interior da unidade de ensino estudada.

2 ESCOLA DA DIFERENÇA: DIVERSOS OLHARES SE ENTRECruzAM

Esta seção tem o objetivo de mostrar os princípios de uma escola da diferença, através da análise das principais contribuições de Comenius, Pestalozzi e Condorcet para a educação escolar menos excludente. Um olhar retrospectivo revela que, em cada momento da história, a educação vem sendo objeto de críticas, de disputas e, também, de consensos teóricos. Resguardadas as peculiaridades do contexto e as orientações político-ideológicas, todos propõem um modelo de educação regido pelos princípios da universalização, da integralidade e da diversidade. Consoante o que preconizam, cada paradigma de educação tem o desafio de contribuir para a formação de um sujeito autônomo, crítico, solidário, independentemente da condição física, de gênero ou social.

Ao longo da história, a humanidade vem procurando caminhos que levem os homens a uma melhor condição de vida. Nessa trajetória, a educação ocupou lugar de destaque. Dentre as muitas concepções e finalidades, destaca-se a educação como fenômeno de inclusão. De acordo com Mendes (2006), o princípio da inclusão passa a ser defendido como uma proposta de aplicação prática na educação, que implica a construção de um processo bilateral, no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos, construindo uma sociedade democrática. Nela, todos conquistariam a cidadania, a diversidade seria respeitada e haveria aceitação e reconhecimento político e social das diferenças.

A luta por uma escola menos excludente não é recente e vem ganhando mais força no ambiente das políticas públicas com a publicação da Declaração de Salamanca (1994) e tem conquistado relevância na agenda dos debates e das práticas educacionais por oportunizar, conforme Ferreira (2007), a participação das minorias sociais em ambientes antes reservados apenas àqueles que se enquadravam nos ideários preestabelecidos e perversos de força, beleza, riqueza, juventude, produtividade e normalidade. Essa assertiva expõe o conflito entre distintos modelos de sociedade: um produtor da exclusão e outro baseado na tentativa de equidade. A travessia para uma sociedade mais humanizada está associada à consolidação de uma escola inclusiva, entendida como o locus adequado para “[...] constituir consciências críticas, efetivamente autônomas e criativas, capazes de construir sociedades mais justas – voltadas para a solidariedade e o respeito pelo outro” (FERREIRA, 2007a, p. 553). Nessa perspectiva, e somado ao disposto na Declaração de Salamanca, este escopo de educação escolar é um direito inalienável de todos, que deve oportunizar aprendizagens significativas, independentemente de

diferenças individuais, respeitados os interesses, as necessidades e os talentos próprios de cada um.

Os esforços e debates acerca de um modelo de educação para todos data de vários séculos. Ao revisitar a clássica literatura da educação, vê-se que Comenius (1592-1670), na “Didática Magna”, apresenta um paradigma de escola para todos, sem excluir ninguém; Condorcet (1743-1794), na obra “Cinco Memórias sobre a Instrução Pública”, destacadamente na primeira carta, defende a instrução pública como um dever do Estado e sempre orientada para a superação da desigualdade; e Pestalozzi (1746-1827), nas “Cartas sobre Educación Infantil”, apresenta forte preocupação com a educação das classes populares.

Ao se fazer o entrecruzamento entre os olhares de Comenius, Condorcet e Pestalozzi, percebe-se que são convergentes ao tecerem uma forte crítica aos princípios e finalidades da escola dos séculos XVI ao XVIII. Nesse tempo escola se configurava como predominantemente privada, ainda reservada aos integrantes das classes abastadas, aos homens sem deficiência. Dela, estiveram excluídos os pobres, as mulheres e as pessoas com deficiências. Para além das críticas, nos escritos desses pensadores, encontram-se elementos que apontam para a formulação de um modelo de escola assentada na universalização – educação para todos; na integralidade - educação comum; e na diversidade – centrado nas diferenças. O conjunto desses princípios, mobilizados articuladamente, constituiriam o eixo estruturante de um paradigma educacional menos excludente. Portanto,

[...] uma escola de qualidade para todos, uma escola que não segregue, não rotule e não “expulse” alunos com “problemas”; uma escola que enfrente, sem adiamentos, a grave questão do fracasso escolar e que atenda à diversidade de características do seu alunado (CARVALHO, 2012, p. 96).

Nessa mesma perspectiva,

Abrir a Escola para todos não é uma escolha entre outras: é a própria vocação dessa instituição, uma exigência consubstancial de sua existência, plenamente coerente com seu princípio fundamental. Uma escola que exclui não é uma escola [...]. A Escola, propriamente, é uma instituição aberta a todas as crianças, uma instituição que tem a preocupação de não descartar ninguém, de fazer com que se compartilhem os saberes que ela deve ensinar a todos. Sem nenhuma reserva. (MEIRIEU, 2005, p. 44).

Nela, deve-se cultivar o esforço permanente de reafirmação da identidade de cada um dos sujeitos que ali se encontram. Sendo um tempo/lugar marcado pelo coletivo, a

individualidade não ocupa atenção secundária. O esforço é pela promoção de uma educação que não deixe ninguém para trás, a despeito das diferenças individuais que, em síntese, caracterizam a espécie humana. De modo que “[...] subindo por degraus devidamente dispostos, nivelados, sólidos e seguros, quem quer pode ser conduzido a qualquer altura” (COMENIUS, 2002, p. 49).

Cabe salientar que os pressupostos de uma escola da diferença, identificados nos postulados teóricos de Comenius, Condorcet e Pestalozzi, convergem com a noção de escola menos excludente. Em suas formulações teóricas, constam proposituras de construção de um modelo orgânico de educação. Nelas não se vê a indicação de dois paradigmas de educação escolar distintos. Nestes escritos, resguardado o contexto de sua elaboração, constam que a escola se constitui num bem social e deve ser acessível a todos, em todas as formas e níveis. Todas as manifestações escolares, todos os usuários dos bens e serviços promovidos pela escola, todos os objetivos e finalidades devem convergir para que “[...] se construa uma escola para a educação comum [...]” (COMENIUS, 2002, p.36).

Os postulados teóricos herdados desses pensadores exerceram muitas e profundas influências na educação ao longo dos últimos cinco séculos. Resguardadas as tensões entre o proselitismo e o laicismo, a fé e a razão, o público e o privado, as suas contribuições serviram ora para denunciar, ora para anunciar caminhos e descaminhos da/para a escola. Suas inquietações acerca da educação resultaram em formulações sobre a concepção de educação, de escola, de função social, de finalidade, princípios e procedimentos didáticos que favoreceram um movimento de profundas e significativas transformações no espaço chamado escola.

2.1 REFORMA ESCOLAR: ENTRE DISCURSOS, PRETENSÕES E PRÁTICAS

Historicamente, a escola sempre foi objeto de crítica, das quais resultaram a indicação e a maneira de reformá-la. O termo reforma carrega um significado quase sempre positivo. No âmbito da escola, as reformas produzem a crença de alteração positiva da realidade, resultando daí um intenso movimento reformista na escola, conforme se constata a partir da leitura das três obras clássicas da educação já mencionadas anteriormente. Em poucas palavras, as reformas escolares ocorreram ora para reforçar um projeto civilizatório ora para a formação de uma mentalidade cidadã, crítica, reflexiva e transformadora.

Sociedade e escola vêm sofrendo transformações e provocando mudanças, reciprocamente. As mudanças, por vezes, não ocorrem no tempo nem na forma desejada e servem para revelar um passado possivelmente ainda mais imperfeito, além de potencializar a

crença de que, mesmo em compasso de lentidão, as coisas sempre tendem a mudar. Melhor dizendo, “A um observador reflexivo as páginas da história lhe falam de uma humanidade vinculada a prejuízos como a uma cadeia cujos anéis vão se rompendo pouco a pouco”. (PESTALOZZI, 2006, p. 101, tradução nossa).

Ao longo da história da humanidade, a escola vem sendo marcada por profundos desejos de transformação. Destacadamente, a partir do século XVI, surgiu um conjunto de pensadores especialmente interessados em questionar e, por conseguinte, apontar caminhos que conduzissem à sua ressignificação. Muitos são os estudiosos, muitas foram as formulações teóricas, e não menos as mudanças ocorridas na escola, conforme atesta o dito no início do penúltimo capítulo da *Didática Magna*, “discorremos largamente acerca da necessidade e do modo de reformar as escolas” (COMENIUS, 2002, p. 157). Nessa altura da obra, o autor já havia tecido um conjunto de considerações acerca do tipo de educação desenvolvido pelas escolas da época. Ele une razão, religião e natureza para apresentar uma sistematização concreta da arte de ensinar e, nessa esteira, aponta as bases para a reforma da escola. A escola é pensada para promover a emancipação do homem e manutenção do Estado. As críticas, seguidas de proposituras, formuladas por Comenius acerca das questões que desafiam a educação, ocasionaram relevantes alterações no cotidiano escolar daquela época, e o passar do tempo inaugurou novas questões e novos desafios para a escola.

Assim, a escola chega ao século XVIII como cenário de uma realidade político-pedagógica passível de ajustes, pois:

Não é mais possível aqui a existência de doutrinas ocultas ou sagradas que estabelecem uma distância imensa entre duas partes de um mesmo povo. [...] onde as luzes não podem concentrar-se numa casta hereditária nem numa corporação exclusiva. (CONDORCET, 2008, p. 19. Supressão nossa).

Da transcrição retro, depreende-se que, à época, a escola se caracterizava por forte ranço proselitista e estruturalmente dual; com propostas de ensino distintas, endereçadas a grupos populacionais conforme sua posição social. A privatização da escola exclusivamente a um único segmento da sociedade acabava por represar a produção e a circulação do conhecimento, fato que, por certo, aprofundava a desigualdade social. O afastamento do povo da escola, ao que se vê, figura como uma importante motivação para a necessidade de reforma defendida pelo Marquês de Condorcet.

No dizer de Mello (2002), observa-se uma mudança copernicana na escola. Tem sido vigoroso o movimento de reposicionamento do lugar da escola nas reflexões e nas agendas públicas. A escola vem sendo pensada com considerável relevância e centralidade entre os

teóricos e os formuladores de políticas educacionais. A centralidade da escola nos debates, nos constructos teóricos e nas agendas estatais serve para reafirmá-la como um lugar privilegiado para a formação de uma sociedade mais justa, humana e democrática, uma sociedade culturalmente inclusiva.

2.2 COMENIUS, CONDORCET E PESTALOZZI: TRÊS OLHARES NA DIREÇÃO DA ESCOLA DIFERENTE

Com o advento do movimento renascentista, a humanidade presenciou uma série de tensões político-filosóficas e a inauguração de importantes transformações em diversos segmentos da sociedade, a exemplo da economia, cultura, educação, artes e religião. A análise dos clássicos da educação revela as evidências dos projetos educacionais em disputa, a correlação de forças e a perplexidade diante da possibilidade de mudança de mundo e da educação, visto

Que não vai acontecer de maneira diferente com este nosso novo invento, diz-no-lo uma voz interior. Mais ainda, sofremos já, em parte, o assalto da crítica. Todos se admirarão e se indignarão de que haja pessoas que ousem lançar em rosto às escolas, aos livros e aos métodos, aceites pelo uso, a sua imperfeição, e propor um não sei quê de insólito e superior a toda a crença (COMENIUS, 2002, p. 47).

No entanto, o exame dos fatos indicava ao filósofo que nem o progresso das ciências e artes, nem o estabelecimento da democracia política impediriam o surgimento de novas formas de domínio e desigualdade, se os povos não fossem esclarecidos em torno das normas que governam, das coisas e dos homens, aprendendo a aplicá-las, corrigi-las, inová-las de forma inteligente e criativa.

Trata-se de um tempo da história da humanidade marcado por profícuos debates, embates de propostas, questionamentos e proposituras.

Se alguém disser: onde iremos nós parar, se os operários, os agricultores, os moços de fretes e finalmente até as mulheres se entregarem aos estudos? Respondo: acontecerá que, se esta educação universal da juventude for devidamente continuada, a ninguém faltará, daí em diante, matéria de bons pensamentos, de bons desejos, de boas inspirações e também de boas obras. E todos saberão para onde devem dirigir todos os atos e desejos da vida, por que caminhos devem andar e de que modo cada um há de ocupar o seu lugar (COMENIUS, 2002, p. 39).

É desse movimento, e mais adiante com o aparecimento do ideal iluminista, especificamente a partir do século XVII, que haveria a configuração de um projeto educacional e, por conseguinte, de uma pedagogia direcionada à “ilustração” de todas as pessoas, sem que fossem levadas em consideração a nacionalidade, a classe social ou a religião. Presenciam-se os ideais de democracia, igualdade, liberdade, direitos humanos fixados em leis, e as lutas pelo exercício tácito dos direitos políticos e sociais, dos quais destaca-se o direito à educação escolar.

O dever da sociedade, relativamente à obrigação de estender de fato, tanto quanto for possível, a igualdade de direitos, consiste, por conseguinte, em proporcionar a cada homem a instrução necessária a exercer as funções comuns do homem, do pai de família e do cidadão, para sentir e conhecer todos os deveres (CONDORCET, 2008, p. 21).

O exercício pleno da cidadania pressupõe o direito de todos ao acesso e à permanência com êxito na escola. A formação do homem educado, surgido no Renascimento, ilustrado conforme o ideário iluminista, e cidadão da contemporaneidade tem como lastro um projeto educacional mais humanístico. Assim, a escola menos excludente ancora-se num conjunto de princípios, muitos deles já presentes nas obras clássicas da educação, que atravessaram séculos e ainda permanecem, até os dias atuais, reafirmados entre a maioria dos governos, intelectuais e organismos internacionais.

A universalização se constitui num dos princípios da escola para todos. De acordo com esse princípio “[...] devem ser enviados às escolas não apenas os filhos dos ricos ou dos cidadãos principais, mas todos por igual, nobres e plebeus, ricos e pobres, rapazes e raparigas, em todas as cidades, aldeias e casais isolados” (COMENIUS, 2002, p. 38). Não obstante ele tenha nomeado a quem a escola deveria destinar-se, ainda cabe mais um esforço de esclarecimento: “mas, a quem se aplicaria o conceito de todos os homens e o que Comenius entenderia por ensinar tudo e totalmente? Com efeito, para o pensador moravo, todos os homens significa todo o gênero humano, de qualquer idade, condição social, sexo ou nacionalidade. [...] Refere-se ao seu desejo de que todos os homens, sem distinção, sejam educados integralmente.” (AURAS, 2009, p. 265).

As novas demandas da sociedade, intensificadas nos últimos cinco séculos, impuseram um processo de abertura da escola às pessoas, no mundo todo. Iniciado na Europa, no século XVI, o desejo de construção de uma escola universal expandiu-se mundo afora. Entre avanços e recuos, críticas e defesas, o processo vem se constituindo como um dos principais desafios impostos à educação escolar. Ademais, a universalização implica:

[...] a progressiva extensão das oportunidades de acesso à escola, em todos os níveis do ensino, para setores cada vez mais amplos da coletividade – ou, em outras palavras, o denominado processo de democratização do ensino – sem dúvida alguma aparece como o elemento central nas mudanças então observadas. Sob o impacto desta democratização das oportunidades, em poucas décadas, o antigo ensino criado e organizado para atender às necessidades de minorias privilegiadas vem sendo substituído por um novo sistema de ensino, relativamente aberto no plano formal e, pelo menos tendencialmente, acessível à maioria da população (BEISIEGEL, 1986, p. 383).

Em conformidade com a linha de reflexão transcrita, universalizar a escola tem a ver, estritamente, com sua democratização. O princípio de universalização implica a recusa pela escola como privilégio de poucos. Portanto, nessa esteira, apresentam-se desafios de diversas ordens, tais como de financiamento, de formação de professores e de uma Pedagogia centrada na aprendizagem. Será sempre mais democrática, universalizada, a escola que não admite qualquer tipo de exclusão. É mister afirmar que um sistema educacional universalizado é aquele que garante escola para todos. Dito de outra forma, “[...] a instrução pública, para ser digna desse nome, deve se estender à generalidade dos cidadãos [...]” (CONDORCET, 2008, p. 58).

O movimento de reforma da escola, tendo em vista a ampliação do acesso ao maior contingente possível de pessoas, tem sido longo, complexo e assaltado por uma multiplicidade de compreensões. Reduzir o princípio da universalização exclusivamente à garantia da oferta de vagas nas escolas constitui o principal desvio conceitual. Esse princípio conjuga o duplo desafio de garantia de acesso à escola como condição basilar para a promoção contínua do desenvolvimento de todas as potencialidades do homem. Assim, a universalização sozinha não dá conta de compor a complexa malha de um paradigma de educação inclusiva.

Outro princípio do paradigma educacional centrado na diferença é a integralidade. Cabe asseverar, logo de início, que esse princípio não se confunde com escola de tempo integral. Não é rara a associação direta entre escola integral e jornada escolar integral. A primeira, essência desse debate, remete a uma proposta que integra ciência, experiência, sociedade e escola. A organização do trabalho político-pedagógico da educação integral favorece a aprendizagem contínua, que transcende o aprendizado dos conhecimentos acadêmicos e eleva as oportunidades de aprendizagem para além do espaço escolar; vida escolar e vida social se intercomplementam. Esse pressuposto implica a dinamização de um ensino que parta de uma base de conhecimentos igual para todos que vai se potencializando a partir das experiências e demandas da própria vida em sociedade. De acordo com Pestalozzi (2006, p. 83, tradução nossa), “[...] deveria a educação, ao invés de considerar unicamente aquilo que deve transmitir

às crianças, começar por considerar o que estas têm, que são as faculdades ainda não plenamente desenvolvidas, mas em vias de desenvolvimento [...]”.

É notório o imbricamento entre a universalização e a integralidade. É possível afirmar que eles constituem elementos de uma mesma unidade. A noção é que a escola é acessível a todos, a partir de um conjunto orgânico de conhecimentos em favor do desenvolvimento de todas as potencialidades do homem. Então, é adequado “[...] que em toda e qualquer comunidade de homens bem ordenada (quer seja cidade, ou vila ou aldeia), se construa uma escola para a educação comum [...]” (COMENIUS, 2002, p.36).

A educação integral assenta-se num conjunto de conhecimentos comuns a serem trabalhados nas escolas, que servirão para desenvolver as dimensões cognitivas, laborais, críticas e inventivas dos indivíduos. Nessa perspectiva, a intenção é a formação omnilateral do sujeito. A escola deve cuidar para que todas as faculdades do homem sejam desenvolvidas integralmente, de modo que nenhuma seja sacrificada, desprezada ou potencializada intencionalmente em função de outra.

[...] devemos cultivar todas as disposições das quais somos dotados, sem distinção, teremos então que a tarefa educativa, assim ampliada, poderá ser considerada desde um critério unitário. Devemos ter sempre plena consciência de que o fim último da educação não é somente o aperfeiçoamento dos conhecimentos escolares, mas, também a eficiência para a vida [...] (PESTALOZZI, 2006, p. 81-82. Tradução nossa).

Por essa via, o empenho a ser destacado é o de potencializar os múltiplos atributos dos quais a espécie humana é dotada, sejam racionais ou sensitivos. À escola compete não somente cumprir a função de inserir o homem no universo letrado; mas, sobretudo, ajudá-lo a fazer uma leitura crítica e construtiva da sociedade, a partir da compreensão rigorosa das principais questões do lugar e do tempo vividos por ele. Desse fundamento, desenha-se um arranjo curricular que toma o aluno como um sujeito concreto, com forças e fraquezas. O conhecimento sistematicamente elaborado e acumulado pela humanidade é apresentado ao aluno como incompleto e passível de ajustes e complementos. Não constituem verdades prontas e acabadas, mas o acesso a ele é fundamental para o crescimento pessoal e para a elaboração de novos conhecimentos, que, por certo, afetarão positivamente a sua vida em sociedade.

O fundamento da educação integral implica o acesso a uma sólida base de conhecimentos teóricos a serem trabalhados pelas escolas, oportunizando que a formação das pessoas que a elas chegam ocorra sob a mesma plataforma teórica e prática. Mais ainda, “a tarefa da escola é proporcionar um ambiente de aprendizagem que capacite “todos” os alunos

para ter êxito, apesar de suas diferenças iniciais” (GONZÁLEZ, 2002, p. 132). Assim, consideradas as inclinações pessoais e os fatores sócio-históricos, o sujeito possa, preferencialmente de modo autônomo, decidir sua trajetória de vida. Trata-se de um princípio que propicia não somente uma base curricular comum para todos, mas se compromete com o respeito às identidades individuais no interior de um espaço essencialmente coletivo.

A partir do século XVI a escola vem sendo pensada para atender os alunos a partir de sua heterogeneidade. Não obstante enquadradas classes comuns, elas se distinguem pelos diferentes interesses, pelas expectativas que os movem, pelos traços físicos e intelectuais. No dizer de Libâneo (2003), a escola é um lugar de síntese. No seu interior inter-relacionam-se múltiplas e diferentes realidades.

[...] a escola é um lugar de luta entre interesses em competição onde se negocia continuamente. [...] As políticas culturais das escolas costumam ser muito complexas, entre outras coisas, porque distintos grupos podem levar à organização bagagens culturais distintas que podem originar sérios conflitos sobre ideologias e tecnologia; neste sentido, a prática educativa de uma escola, sua definição de pedagogia e currículo, avaliação e disciplina, é resultado de políticas culturais, não são independentes do contexto sociopolítico em que se situam mas derivam e contribuem à divisão de classe, gênero, raça, idade, próprios da sociedade mais ampla. As culturas das escolas se relacionam com as da sociedade mais ampla (ESCUDEIRO; GONZÁLEZ, 1994, p. 91. Supressão nossa).

Desse modo, a diversidade emerge como mais um princípio da escola para todos. A diversidade é o terreno no qual se encontram dentre muitas outras, as diferenças culturais, ideológicas, religiosas e de gênero. É desse princípio que resulta a clareza de que a escola precisa ser “[...] a mesma para as mulheres e os homens. Com efeito, toda instrução se limita a expor as verdades, a desenvolver suas provas, não se vê como a diferença dos sexos exigiria uma diferença na escolha das verdades ou na maneira de provê-las” (CONDORCET, 2008, p. 57).

A inevitável interlocução entre a realidade própria da escola e a pluralidade de realidades que compõe o tecido social posiciona no mesmo terreno o encontro entre iguais e diferentes. Portanto, a implementação de um trabalho educacional profícuo depende da compreensão da diversidade como um princípio fulcral da escola inclusiva. A diversidade não condiz com a subordinação, o esfacelamento, a imobilização ou a anulação de identidades nem de culturas. Ao contrário, é o território da intersecção, pois

A coexistência com igualdade de direitos de diferentes comunidades étnicas, grupos lingüísticos, confissões religiosas e formas de vida não pode ser obtida

ao preço da fragmentação da sociedade. O processo doloroso de desacoplamento não deve dilacerar a sociedade numa miríade de subculturas que se enclausuram mutuamente (HABERMAS, 2002, p. 166).

O respeito à diferença na escola assenta-se no direito à igualdade como condição para o desenvolvimento pessoal e coletivo. O imbricamento entre grupos culturais distintos acaba por gerar novos e diferentes arranjos sociais e culturais. Desse princípio deriva um movimento constante de junção, troca e recomposição de ideias, gêneros, crenças e modos de vida. Assim, “a grande diversidade de aptidões e propensões, de planos e de esforços que observamos nas pessoas, constitui, por si, uma prova inequívoca da necessidade que atuemos de modo distinto segundo cada caso” (PESTALOZZI, 2006, p. 82. Tradução nossa).

Numa sociedade de base democrática, regida, dentre outros princípios, pelo da igualdade, implica o reconhecimento e o respeito à individualidade, e reconhece que, de igual modo, cada sujeito possui uma identidade que o faz naturalmente diferente dos demais. Seguindo essa lógica, a diversidade como um pressuposto da escola inclusiva não resulta de uma escolha institucional, mas obedece a um aspecto natural que constitui a própria espécie humana – a singularidade física e cognitiva característica de cada ser humano. A prática pedagógica assentada na diversidade pressupõe que “[...] se admitam a esta cultura mesmo aqueles que não são dotados de grandes inteligências e até os de inteligência lenta [...]” (COMENIUS, 2002, p. 158). Desse excerto, depreende-se que não é recente a clareza de que a escola deve trilhar o caminho da inclusão, pela certeza de que todas as pessoas são sujeitos da aprendizagem e de que cada um aprende em seu próprio tempo. O ritmo de aprendizagem varia de pessoa para pessoa. “Nem todos os indivíduos nascem com faculdades iguais e, mesmo ensinados pelos mesmos métodos, pelo mesmo número de anos nem todos aprenderão as mesmas coisas” (CONDORCET, 2008, p. 34). Os traços pessoais e a história de vida de cada um são os guias para essa concepção de educação que foge à opressora lógica de planificação das mentalidades, das aptidões, das deficiências e dos talentos.

Ainda hoje persiste uma variação de concepções e projetos educacionais em disputa. A luta por um modelo de escola que parta da diferença, comprometido com o pleno desenvolvimento das múltiplas capacidades individuais e orientado para a formação de mentalidades independentes continua sendo um desafio contemporâneo. Conforme atestam as obras dos clássicos, um mundo melhor para todos está diretamente remetido a uma educação humanizadora, emancipatória e solidária.

Ademais, resta frisar que a complexidade que circunda a escola da diferença transcende os pressupostos de universalização, de integralidade e de diversidade abordados nesta seção. A

escolha por refletir somente sobre estes três aspectos orientou-se, predominantemente, pelo fato deles serem explícitos e convergentes nas formulações dos clássicos em epígrafe. Além deles, os estudos de Beyer (2005); Mendes (2006); Ferreira (2007); Carvalho (2009) constituem uma sólida base teórica para o campo da educação inclusiva e acrescentam, dentre outros princípios, a interdisciplinaridade, a ênfase na eficiência em detrimento da deficiência, e os métodos pedagógicos centrados na aprendizagem. Dessa tessitura forja-se o modelo de escola menos excludente, pretexto dessa seção.

Na seção seguinte, o empenho será o de elaborar um panorama analítico sobre as principais políticas, legislação, programas e ações, em âmbitos mundial e nacional relativas à educação especial na primeira década do século XXI, e sua influência sobre a formação profissional da pessoa com deficiência; bem como acerca das motivações/condições da implantação/implementação das ações de formação profissional da pessoa com deficiência na/pela ETFSE/CEFET-SE, seus reflexos sobre os principais documentos, com relação às práticas e à cultura escolar; e traçar um perfil das pessoas com deficiência que estudaram nessa escola entre 2001 e 2007.

3 FORMAÇÃO PROFISSIONAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO ALVORECER DO SÉCULO XXI: PRINCIPAIS POLÍTICAS, LEGISLAÇÃO, PROGRAMAS E AÇÕES

Ao prefaciар a obra “O Legado Educacional do Século XX no Brasil”, o professor Dermeval Saviani assevera que:

[...] assim como a virada do ano na vida das pessoas é ocasião propícia não apenas para comemoração, mas também para balanço e avaliação da etapa vivida, igualmente a virada de século é uma boa oportunidade para um exame de resultados atingidos no período histórico correspondente ao século transcorrido (SAVIANI, 2004, p. ix).

Assim, a virada do século XX para o século XXI foi marcada por um intenso movimento de reflexão sobre os diversos aspectos da vida do homem na sociedade. Um olhar voltado para o século que se inauguraria coincidiu com outro olhar sobre o legado do século XX. A intenção era a de preservar os ganhos e, igualmente, não emprestar ao novo século os velhos problemas enfrentados pela humanidade ao longo do século que se findava. “O ‘longo século XX’ deixa-nos, pois um legado ao mesmo tempo positivo e negativo.” (SAVIANI, 2004, p. 53). Nenhum período da história da humanidade foi palco exclusivo somente de coisas boas ou ruins. Mas, os historiadores conseguem identificar, de modo sintético, as principais características que marcaram cada período histórico.

O século XX será, no futuro, lembrado como o período da história da humanidade que representou a era das maiores conquistas tecnológicas que se reverteram num novo *modus vivendi* para parcelas privilegiadas da população e, paradoxalmente, na ausência dessas mesmas conquistas para a maior parte dos seres humanos (ALMEIDA, 2004, p. 8).

Pode-se, dessa forma, considerar que o século em apreço não deve ser analisado sob uma perspectiva maniqueísta. Trata-se de uma etapa em que a população do mundo produziu bens e símbolos com apropriação diferenciada entre si. Foi uma época de grande avanço científico-tecnológico, mas sem a garantia de acesso de seus benefícios a todos.

De todo modo, não constitui propósito desta seção investir no ataque ao século passado e na crença no efeito salvacionista a ser promovido pelo século XXI. Como lembra Jacques Le Goff (2003, p. 374), o “novo” implica “nascimento”, “começo”. No cristianismo, esse começo

assume um caráter quase sagrado de batismo. Mais do que um rompimento com o passado, acrescenta Le Goff, o novo significaria seu esquecimento, sua ausência.

Ainda no prefácio da obra referida no início desse texto, Saviani (2004) afirma que “[...] para os historiadores um século pode durar mais ou menos de cem anos dependendo do modo e do momento como os acontecimentos historicamente decisivos nele são dispostos ou distribuídos.” Assim, boa parte dos itens da agenda do mundo e do Brasil é remanescente do século XX. O final do século passado e a primeira década deste século foram férteis em lutas pela defesa dos direitos fundamentais da pessoa, com destaque para a garantia à escolarização da pessoa com deficiência. Portanto, “[...] sabe-se que a inclusão no sistema de ensino e nos diferentes setores da sociedade é tendência mundial, caminho sem volta.” (SOUZA, 2015, p. 169). A ampliação de oportunidades de acesso à educação profissional como caminho para ingresso no mundo do trabalho e melhoria da qualidade de vida foi uma das maiores conquistas do século XX.

Desde o início deste século, é significativo o crescimento da educação profissional no Brasil, propiciando novas oportunidades de formação e inserção no mundo do trabalho para jovens e adultos. Entre 2003 e 2016, o MEC inaugurou 500 instituições de educação profissional, previstas no plano de expansão da rede federal de educação profissional, totalizando 644 unidades em atividade em 568 municípios do País. (DORE; SALES, 2017, p. 113).

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, o mundo se deparou com um contingente expressivo de pessoas mutiladas por conta da guerra. A partir desse quadro, a ONU passou a dedicar uma atenção especial para esse grupo populacional. Da década de 1970 até a entrada do novo milênio, foram realizadas diversas convenções internacionais, publicadas algumas normas internacionais que, conjugadas com legislações nacionais, vêm incrementando o esforço de ampliar as oportunidades de acesso à educação e ao trabalho da pessoa com deficiência. Destaque-se a publicação da Declaração do Ano Internacional das Pessoas Deficientes, em 1981, pela Organização das Nações Unidas.

Desde a segunda metade do século XIX foram realizados estudos estatísticos nos quais constam dados sobre a pessoa com deficiência, mas

Ainda que o tema ‘pessoas com deficiência’ tenha integrado os Censos Demográficos de 1872, 1890, 1900, 1920, 1940 e 1991 – de modo muito incipiente e impreciso, é verdade - e que a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989 tenha estabelecido a obrigatoriedade da inclusão, nos censos nacionais, de questões específicas sobre as pessoas com deficiência, foi somente a partir da realização do Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e

Estatística (IBGE) no ano 2000 que, de fato, os pesquisadores e a população em geral vieram a tomar conhecimento de informações precisas sobre este contingente populacional de nosso País. (ANDRÉS, 2014, p. 3).

O Censo Demográfico elaborado em 1991, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), revelou que aproximadamente 60% dos brasileiros com deficiência eram analfabetos, contra o percentual de 23% do restante da população (pessoas sem deficiência). Esses dados ajudam a enxergar a representação das pessoas com deficiência pelo sistema educacional brasileiro no momento de travessia do século XX para o século XXI (IBGE, 1991). Nessa perspectiva, a deficiência parece ter sido associada à inaptidão para a vida escolar, à desinteligência.

Em 2000, o Censo do IBGE demonstrou que 32,9% do total de pessoas com idade igual ou superior a 15 anos sem instrução ou com até três anos de escolarização eram pessoas com algum tipo de deficiência (IBGE, 2000). Portanto, os números ajudam a perceber que naquele período, a escola ainda não se constituía num lugar completamente acessível a essa parcela da população.

A fragilidade que marcou o processo de coleta dos dados e organização das estatísticas sobre a pessoa com deficiência comprometeu a realização de um retrato sobre suas reais condições de vida na sociedade. Retratar com precisão a população com deficiência, sem retoques ou falhas no diagnóstico, é um ponto de partida para a formulação de ações, programas e políticas de inclusão.

O IBGE incluiu, no questionário de coleta de dados do Censo Demográfico de 2000, perguntas especificamente direcionadas aos brasileiros com deficiência. Obrigatória por Lei desde 1989, esta coleta específica e detalhada não era, entretanto, realizada. O Censo de 1991, por exemplo, registrou a existência de apenas 2.198.988 deficientes no país, o equivalente a 1,5% da população brasileira à época. Levantamentos como este eram incompletos e padeciam de problemas conceituais, havendo grande variação sobre o que qualificar ou não como deficiência, resultando em dados subestimados, imprecisos e não muito confiáveis. Assim é que, até 2002, quando da divulgação dos resultados do Censo/2000, os brasileiros simplesmente desconheciam quantos de seus cidadãos apresentavam alguma deficiência, onde e como viviam, que grau de escolaridade tinham, se trabalhavam e quanto recebiam por seu trabalho. (ANDRÉS, 2014, p.3-4).

As baixas taxas de escolarização da pessoa com deficiência afetaram a sua inserção no mercado de trabalho, visto que,

A integração das pessoas portadoras de deficiência¹¹ no processo produtivo é um dos maiores obstáculos para a sua inclusão social. Há ainda preconceitos em relação à sua capacidade contributiva em um conceito competitivo que hoje orienta o mundo empresarial, este preconceito está relacionado ao desconhecimento acerca das reais possibilidades do portador de deficiência de se inserir como agente ativo do processo de produção, desde que lhe sejam dadas as oportunidades de desenvolvimento de todo o seu potencial (NERI, 2002, p. 13).

Esse mesmo estudioso continua afirmando que “[...] a média nacional de empregabilidade de pessoas portadoras de deficiência é muito baixa, 2,05%, o que corresponde um pouco acima da cota mínima exigida por lei, no mercado formal de trabalho.” (NERI *et all*, 2002, p. 1).

De acordo com dados do Censo Demográfico de 2000 (IBGE,2000), 24,6 milhões de brasileiros possuíam algum tipo de deficiência. Esse percentual é equivalente a 14,5% do total da população nacional. Portanto, à luz dessas estatísticas mundiais e nacional, deparam-se com indicadores muito importantes, difíceis de não ser enxergados tanto no plano internacional quanto pelo poder público brasileiro.

De acordo com dados publicados pela Organização Mundial da Saúde, órgão vinculado à Organização das Nações Unidas (ONU), em 2005, no mundo havia aproximadamente 610 milhões de pessoas com alguma deficiência.

Conforme Resolução ONU 245/1975, art. 3:

Às pessoas portadoras de deficiência assiste o direito inerente a todo e qualquer ser humano de ser respeitado, sejam quais forem seus antecedentes, natureza e severidade de sua deficiência. Elas têm os mesmos direitos que os outros indivíduos da mesma idade, fato que implica desfrutar de vida decente, tão normal quanto possível. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2005).

Ao se refinarem os dados do Censo de 2000, no que se refere aos anos de escolaridade e ao grau de instrução do grupo de pessoas com deficiência, ficou evidenciada a grave e até pouco conhecida situação:

[...] 33%, ou 1/3 da população sem instrução ou com menos de três anos de escolaridade, constituía-se de deficientes, o que revelava inequivocamente a maior dificuldade de acesso desses cidadãos à educação. Mais: segundo o

¹¹ Na maior parte dos documentos e literatura produzidos na década de 1990 e quase toda a década de 2000 a expressão predominantemente utilizada era Pessoa Portadora de Necessidades Especiais ou Pessoa Portadora de Deficiência. A partir de 2006 a expressão utilizada passou a ser Pessoa com deficiência.

Censo, no ano 2000 havia cerca de três milhões de crianças e adolescentes portadores de algum tipo de incapacidade ou deficiência no País e apenas oitenta mil deles estavam na escola. Naquele momento, o Brasil já havia praticamente universalizado o acesso de suas crianças ao ensino fundamental. (ANDRÉS, 2014, p. 9).

Para completar esse quadro estatístico, e ainda com base nos dados do mesmo Censo de 2000, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) divulgou em 2006 o relatório intitulado “Situação da Infância Brasileira”, que demonstrou o elevado índice de analfabetismo entre crianças com deficiência – 22,4% das crianças entre sete e 14 anos (FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA, 2006).

A escolaridade média das pessoas portadoras de deficiência é de 3,95 anos de estudo, isto é, quase um ano inferior do que a média da população brasileira... são mais excluídas de atributos educacionais e digitais... vivem abaixo da linha da miséria 29,05% das PPDs... [...] a renda média do trabalho das pessoas com deficiência é inferior a das pessoas sem deficiência. (NERI *et all*, 2003, p. 179. Supressão nossa).

No Brasil, em 2000, havia três milhões de crianças e adolescentes com alguma deficiência, o equivalente a 4,7% da quantidade total de brasileiros com idade entre zero a 14 anos. Aqui, o fato de possuir alguma deficiência afeta diretamente a chance de escolarização, conforme demonstrado no Quadro 05.

Quadro 05 – O Impacto de Ter Deficiência no Brasil

O IMPACTO DE TER DEFICIÊNCIA NO BRASIL Quem possui algum tipo de deficiência, tem...	
2 vezes mais chance de...	não frequentar a escola (entre 7 e 14 anos)
2 vezes mais chance de...	não ser alfabetizado (entre 7 e 14 anos)
4 vezes mais chance de...	não ser alfabetizado (entre 12 e 17 anos)

Fonte: ANDRÉS, 2014.

O entrelaçamento entre os dados oficiais do IBGE/2000 e do UNICEF (2006) demonstra que nos primeiros anos da década desse novo milênio ainda são enormes as ameaças de desescolarização e consequente dificuldade de acesso ao mundo do trabalho pelas pessoas com deficiência. O acesso à escola como uma alternativa importante para o pleno exercício da cidadania das pessoas com deficiência ainda se constituía numa tarefa a ser buscada.

Os mesmos dados fazem uma adequada distinção entre frequência à escola e possibilidade de alfabetização. Pelo exposto, as pessoas com deficiência entre sete e 14 anos que frequentavam a escola tinham o dobro de risco de não serem alfabetizadas, superadas pelas pessoas com deficiência com idade entre 12 e 17 anos, acometidas pelo risco quatro vezes maior de não conseguirem adquirir as habilidades de leitura e escrita.

Cabe afirmar, portanto, que a mesma escola que admitia o acesso de pessoas com deficiência praticava, contraditoriamente, a exclusão ao não lhes favorecer condições adequadas para adquirir o que foram buscar naquela instituição – o conhecimento escolar. De todo modo, entre as décadas de 1990 e 2000, iniciativas foram tomadas por organismos internacionais e também pelo governo brasileiro, endereçadas ao enfrentamento da exclusão educacional e do mundo do trabalho da pessoa com deficiência. A esse respeito é importante destacar que

Para tornar-se inclusiva a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, e rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem. Precisa realimentar sua estrutura, organização, seu projeto político-pedagógico, seus recursos didáticos, metodologias e estratégias de ensino, bem como suas práticas avaliativas. Para acolher todos os alunos, a escola precisa, sobretudo, transformar suas intenções e escolhas curriculares, oferecendo um ensino diferenciado que favoreça o desenvolvimento e a inclusão social. (GLAT; BLANCO, 2007, p. 16).

Em 1993, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) instituiu a Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, da qual resultou o relatório intitulado “Educação: Dentro Dela se Esconde um Tesouro”, publicado em 1996. Os pensadores reuniram-se em torno da tarefa de pensar – Qual a educação necessária para o século XXI? – O grosso das ideias debatidas pela Comissão e inseridas no Relatório atravessaram as fronteiras do século XX e adentraram o XXI (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA, 1996). E na esfera da educação, a UNESCO assumiu posição central, através da realização de um conjunto de eventos e diretrizes. Pesa sobre esse organismo internacional a crítica de ser uma instituição fortemente vinculada à defesa dos interesses do capital central.

A Unesco, disseminadora dos ditames elencados acima, atua na definição de políticas e programas educacionais para a América Latina e o Caribe. Tal agência foi criada em 1946, após a Segunda Guerra Mundial, agregando representantes de 37 países que se convenceram da necessidade de estabelecer uma cooperação intelectual junto à atividade política dos governos. É uma instituição especializada da Organização das Nações Unidas (ONU), bem como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional – FMI, tendo como área de atuação a educação, as ciências naturais, as ciências sociais, a cultura, a comunicação e informação e a pesquisa e avaliação. (SILVA, 2007, p. 5).

Nessa perspectiva, a última década do século XX foi o cenário de engendramento de muitas das propostas vivenciadas nos primeiros anos do século atual, inclusive na educação brasileira.

A reforma educacional no Brasil teve início na segunda metade da década de 1990, embora algumas políticas nesse sentido já se perfilassem nos anos anteriores. No ideário da reforma buscava-se conciliar as **diretrizes internacionais** para a constituição de uma nova forma de gestão da educação e da escola, [...] e a premente necessidade de **reverter o quadro de exclusão e desigualdade** educacional [...] (KRAWCZYK, 2008, p. 47. Grifo nosso; supressão nossa).

Numa sociedade regida pelos ditames do capital, é natural a vinculação das políticas sociais aos reclames e necessidades do mercado. No Brasil, a história não ocorreu diferente. Com efeito, a década de 2000 marcou o Estado brasileiro com dois governos de doutrina político-ideológica conflitantes: o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), liberal-conservador; e o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, de inspiração social-democrática. O período caracteriza-se como multifacetado, pois, se por um lado presenciou-se o avanço de políticas neoliberais, por outro, deu-se o fortalecimento da institucionalidade democrática e o forte combate à exclusão social e educacional.

Para Oliveira (2009), as reformas promovidas pelo governo FHC andaram na contramão dos ganhos sociais previstos pela Constituição Cidadã de 1988. Já para Marques e Mendes (2007), ao chegar na metade do segundo mandato o governo Lula é visto como agente de formulação de políticas públicas voltadas para os setores sociais mais vulneráveis.

Ao longo de dois mandatos (1995/1998 e 1999/2002), o governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso empreendeu um movimento de reformas educacionais fortemente marcado pelo ideário neoliberal, utilizando um discurso enganador e de difícil desvelamento, por partir das categorias “cidadania”, “democratização” e “autonomia”, todavia eivadas da doutrina liberal.

O governo FHC esteve fortemente comprometido com um modelo de sociedade regida pelo capital econômico, em consonância com o movimento internacional de reestruturação produtiva. Para dar conta de colocar o Estado brasileiro na trilha e na dependência do capital internacional, de feição privatista, sob o lema da eficiência gerencial; segundo Silva Jr. (2002), no governo de FHC, o Brasil se tornou o país das reformas: econômica, tributária, fiscal, da previdência, produtiva, educacional, etc., numa palavra, do Estado e da Constituição. Elas constituíram um conjunto de estratégias engendradas com vistas à aceleração das transformações necessárias ao modelo de sociedade prescrito pelas grandes agências financeiras internacionais, a exemplo do Banco Mundial (BM) e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

Os principais agentes do movimento de reformas, que tentam organizar a economia e a sociedade segundo essas novas orientações, no contexto da universalização do capitalismo, são as agências multilaterais – representantes do capital na esfera internacional, sob hegemonia dos Estados Unidos. Nos últimos 20 anos, o BID/Banco Mundial, a ONU, a Unesco, a Cepal e a Orelac têm exercido de modo exemplar este papel por meio de estratégia bastante eficiente: produzir o discurso da busca da produtividade e da equidade social, a partir de ajustes político-econômicos[...]. (SILVA JR., 2002, p. 65).

É emblemática a criação, no governo FHC, do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, que assumiu a tarefa de reorganizar a máquina estatal conforme a liturgia do Estado mínimo, em oposição ao Estado de bem-estar social.

Em 1996, o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado do Brasil (Mare) foi anfitrião de um seminário, cujo foco temático consistia na necessária reforma do Estado e na mudança de paradigma da administração pública em face da universalização do capitalismo com marco nos anos 1970. O evento “contou com o apoio das Nações Unidas, do Centro Latino-Americano de Administração para o Desenvolvimento e, principalmente, do Banco Interamericano de Desenvolvimento.” (SILVA JÚNIOR, 2002, p. 40).

A transcrição supra revela para onde deveria rumar o governo brasileiro, e quais seriam as instituições inspiradoras do modelo de gestão forjado. As ações governamentais deveriam reger-se pelos princípios emanados do mercado financeiro, defensor de um ideal de homem competitivo, de mentalidade privatista e individualista.

É importante frisar que, mesmo alinhado ao capital econômico central, o governo em análise utilizou largamente os termos “Democracia” e “Cidadania”, todavia ressignificando-os. “No Brasil ocorre, sobretudo, nos anos 90 – o conceito de cidadania fundado na universalização de direitos reconhecidos e garantidos pelo Estado é substituído por outro, que se apoia na crescente desresponsabilização do Estado sobre a garantia dos direitos de cidadania.” (MACHADO, 2010, p. 1). O autor revela o afastamento do Estado da função de garantidor dos direitos sociais. O afastamento do Estado implica que agora é no mercado que a cidadania deve ser buscada. Isto pressupõe que se opera um outro olhar sobre a noção de cidadania.

Para a periferia do sistema, tornava-se imperioso enxugar o Estado, transferindo responsabilidades públicas para a sociedade civil, daí o elogio às organizações não-governamentais, o que foi chamado de democrática descentralização. (SILVA JÚNIOR, 2002, p. 47).

O que se viu foi que a reorganização do Estado promovida pelo governo FHC, desde 1995 e sustentada até 2002, sob a égide da descentralização, em nada se confundiu com um

Estado fraco em matéria de controle. Viu-se um Estado forte na tarefa de determinar as políticas e fraco no momento de garantir os direitos sociais à população.

Com efeito, por força dos movimentos sociais defensores dos grupos vulneráveis e pela impossibilidade de violação de tratados internacionais relativos aos direitos da pessoa com deficiência, o Brasil adentrou no século XXI já possuidor da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, instituída pelo Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Essa política reputa a Educação Especial como uma modalidade transversal a todos os níveis de ensino e complementar da educação regular. Foi esse decreto que regulamentou a Lei 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispôs sobre o apoio à pessoa com deficiência e sua integração social.

No inciso III, alínea “a”, do artigo 2º, da Lei 7.853 consta que:

Art. 2º [...]

[...]

III - na área da formação profissional e do trabalho:

a) o apoio governamental à **formação profissional**, e a garantia de acesso aos serviços concernentes, **inclusive aos cursos regulares voltados à formação profissional**. (BRASIL, 1989. Grifo nosso).

Portanto, o que se vê é uma referência direta à formação profissional da pessoa com deficiência, condicionado ao apoio direto de instituições governamentais. Isto revela a crença de que a esse grupo populacional devem ser asseguradas as condições educacionais que oportunizem o acesso ao emprego/renda, essenciais à conquista de uma vida digna, produtiva e autônoma.

No Brasil, a educação profissional destinada às pessoas com deficiência vem sendo debatida no âmbito da educação especial, tendo como pressuposto que o ensino profissionalizante é fator determinante para a inclusão social. (FERNANDES, 2009, p. 17).

Nesse contexto, assinala-se a aproximação entre a educação profissional e a educação especial. A Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, datada de 1999, já referida neste texto, determinou ação direta do PLANFOR sobre essas pessoas, conforme disposto no art. 45 do Decreto 3.298/1999, *in verbis*:

Artigo. 45. Serão implementados programas de formação e qualificação profissional voltados para a pessoa portadora de deficiência no âmbito do Plano Nacional de Formação Profissional - PLANFOR.

Parágrafo único. Os programas de formação e qualificação profissional para pessoa portadora de deficiência terão como objetivos:

I - criar condições que garantam a toda pessoa portadora de deficiência o direito a receber uma formação profissional adequada;

II - organizar os meios de formação necessários para qualificar a pessoa portadora de deficiência para a inserção competitiva no mercado laboral; e
 III - ampliar a formação e qualificação profissional sob a base de educação geral para fomentar o desenvolvimento harmônico da pessoa portadora de deficiência, assim como para satisfazer as exigências derivadas do progresso técnico, dos novos métodos de produção e da evolução social e econômica. (BRASIL, 1999. Grifos nossos).

O PLANFOR foi instituído pela Resolução n. 126/1996, do Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador (CODEFAT), e posto sob a responsabilidade da Secretaria de Políticas Públicas e Emprego (SPPE), órgão integrante do Ministério do Trabalho e Emprego. Foi proposto não como simples programa de treinamento em massa, mas como estratégia de inclusão profissional na pauta da Política Pública de Trabalho e Renda.

De acordo com Santos (2003), na última década do século XX a formação profissional consolidou-se no Brasil como importante frente de implementação das políticas públicas de emprego, a cargo do Ministério do Trabalho e Emprego. Foi desse lugar privilegiado do aparelho do Estado brasileiro - fundamentado nas relações sociais de trabalho - que emanaram os fundamentos conceituais e as orientações práticas para a efetivação de ações oficiais voltadas para a formação dos trabalhadores brasileiros. Esse processo teve início com a implementação do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), num contexto de profundas críticas ao paradigma de educação profissional vigente.

[...] organismos internacionais tais como o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento e a Organização Internacional do Trabalho, cujas interferências na educação brasileira têm indicadores históricos, vinham apontando o ensino técnico como ineficiente, ineficaz e custoso em relação às suas finalidades. (RAMOS, 2002, p. 403).

Como resposta às críticas que pesavam sobre o paradigma de formação profissional, e como estratégia de promoção das mudanças nessa modalidade de ensino, o Ministério da Educação lançou, no dia 10 de setembro de 1997, através da Portaria n. 1.005, o Programa de Reforma e Expansão da Educação Profissional.

Criado em 1997 e com duração prevista até 2003, o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) é resultado de um acordo entre o Governo Federal e o BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), que objetiva expandir a educação profissional no Brasil. O financiamento do PROEP, orçado em US\$ 500 milhões, engloba recursos do BID (50%), em forma de empréstimo, e recursos do Governo Federal, em forma de contrapartida, com dotações orçamentárias da ordem de US\$ 125 milhões do MEC (25%) e do FAT (25%). (CÊA, 2007, p. 12).

Para além do período previsto para sua vigência, o PROEP vigorou até 2006. Foi um programa de aporte financeiro para educação profissional, e concentrou-se em

[...] ações de reforma e ampliação de instituições federais ou estaduais já existentes; construção de centros de educação profissional sob a responsabilidade dos Estados e Distrito Federal e de um novo segmento, o comunitário. Mais especificamente, os recursos poderiam ser utilizados para a aquisição de equipamentos técnico-pedagógicos e de gestão, aquisição de materiais de ensino-aprendizagem, capacitação de docentes e pessoal técnico-administrativo, prestação de serviços e consultorias para a realização de estudos nas áreas técnico-pedagógica e de gestão (SALVADORI; DE BONI, 2007, p. 932).

A transcrição retro revela a aparente vinculação do PROEP aos ditames dos organismos internacionais, defensores de diminuição do papel do Estado em matéria de garantia da educação pública, utilizando artifício de transferência do fundo público para a iniciativa privada. Nesse caso específico, destinando recursos financeiros para instituições comunitárias, logo não governamentais, o que certamente provocou evasão de recursos financeiros para a educação profissional pública.

Também é mister evidenciar mais uma vez uma das esferas que o PROEP pretendeu atender: o segmento comunitário que, inspirado pela idéia de sustentabilidade por parte da comunidade, acreditava que bastava liberar recursos para a construção da estrutura física e instalação de equipamentos e móveis, para que a Educação Profissional se expandisse e o número de vagas públicas aumentasse. [...] as escolas deste segmento, o comunitário, que obtiveram sucesso são aquelas que foram geridas por multinacionais, empresas que assumem os custos com a manutenção das escolas, mas ao mesmo tempo utilizam a estrutura que foi construída com recursos públicos para preparar e atualizar seus próprios funcionários (SALVADORI; DE BONI, 2007, p. 936. Supressão nossa).

Outro aspecto do PROEP que merece ser esclarecido foi a vinculação de qualidade da educação profissional à estrutura arquitetônica das unidades de ensino. O Relatório de Gestão e Prestação de Contas da ETFSE - Exercício 2000¹², publicado em 20 de fevereiro de 2001, destacou que os recursos foram empregados na melhoria da infraestrutura, na aquisição de novos equipamentos para os laboratórios. Mesmo o relatório tendo sido exaustivo ao descrever o tipo de piso, a altura do revestimento, fazendo menção até mesmo sobre tubulações, conexões,

¹² Esse relatório tinha por finalidade cumprir a Instrução Normativa n. 12, de 24 de abril de 1996, do Tribunal de Contas da União, conjugada com a IN/SFC n. 04/96 e IN/MF n. 02, de 20 de dezembro de 2000. Nele, a gestão escolar apresentava informações objetivas ao MEC sobre o emprego dos recursos financeiros, matrícula total, capacitações, enfim das atividades realizadas ao longo do ano.

louças sanitárias e ferragens, não constava nenhuma reforma relacionada à acessibilidade arquitetônica da pessoa com deficiência, a exemplo de piso tátil e/ou sinalização em braile, considerando-se a iminência da oferta de vagas para aluno com deficiência nos próximos processos seletivos, partindo-se de 2002. De acordo com o Professor Antônio Belarmino da Paixão, Diretor Geral da ETFSE, os recursos do PROEP advieram para a escola por intermédio do Termo de Convênio com o Ministério da Educação, assinado no mês de novembro de 1998, no valor de 1.800.000,00 (Um milhão, oitocentos e vinte mil reais).¹³ À época, o PROEP era a maior fonte de financiamento das escolas técnicas federais, entretanto não destinou nenhuma atenção específica para adequação física nem pedagógica para o atendimento educacional às pessoas com deficiência. Foi um programa de financiamento pautado pela lógica da produtividade, da eficiência e da competitividade, forjado por instituição vinculada ao capital internacional. Nesse contexto, a representação da pessoa com deficiência é quase sempre eivada de negatividade. A própria miopia do programa em relação a essas pessoas denota a desvalorização e descrença na competência para o trabalho das pessoas com deficiência. A indefinição de metas e recursos no seu bojo representa a invisibilização perversa da pessoa com deficiência.

A garantia de formação profissional significa uma chance de autorrealização pela via da educação e do trabalho para as pessoas com deficiência, o que fora negado por esse programa, penso que movido pela vinculação entre a deficiência e a inapetência para o estudo e para o trabalho. Desse modo, é [...] “possível então dizer que a hegemonia da cultura escolar promove o domínio das consciências e a reprodução da ideologia dominante que exclui os considerados improdutivos, além de favorecer a subordinação das minorias.” (PIMENTEL; NASCIMENTO, 2016, p. 106). Entretanto, “[...] para superar essa hegemonia, seria necessário desenvolver uma contra-hegemonia, [...] a criação e o desenvolvimento de uma nova cultura, tanto no que se refere aos valores e normas quanto à visão de homem e de mundo” (SILVA; CARVALHO, 2006, p.48).

Assim, se os gestores desse programa tivessem uma ideia positiva sobre as pessoas com deficiência, reconhecendo-as como indivíduos dotados de potência para aprender e para trabalhar, as escolas técnicas federais poderiam ter sido aparelhadas com as condições infraestruturais, pedagógicas e curriculares para atender com qualidade esse grupo tão importante da população brasileira.

¹³ Informação contida em entrevista concedida à Revista CEFET-SE Gestão 1995 a 2004, publicada em dezembro de 2004, com tiragem de 10 mil exemplares.

Ao realizar uma avaliação da experiência do PLANFOR com pessoas com deficiência Miranda (2000, p. 6. Grifo nosso) destaca o imperativo assumido pelo programa de “[...] combater todas as formas de discriminação, especialmente de gênero, idade, raça e cor, garantindo o respeito à **diversidade**, visando a promoção da **igualdade de oportunidades** no emprego e na ocupação.”

Esse excerto sinaliza que no PLANFOR constaram categorias relevantes para o campo da Educação Especial, a exemplo da Diversidade e da Igualdade. A presença dessas categorias permitem vislumbrar que as ações desse Plano estiveram destinadas, também, às pessoas com deficiência.

Ela segue afirmando que,

O PLANFOR 1996-1998 avançou quantitativamente na questão da diversidade, garantindo atenção específica aos grupos vulneráveis da PEA, já em 1999-2002 contempla diretrizes para avanço qualitativo no trato da **diversidade**. Este campo deve ser explorado pelas organizações específicas, tendo por base os vários protocolos que assumem compromissos em relação à qualificação profissional de mulheres (especialmente chefes de famílias), trabalhadores afro-brasileiros, **portadores de necessidades especiais**, idosos – entre outros. (MIRANDA, 2000, p. 6. Grifo nosso).

Na avaliação da autora, o PLANFOR foi desenvolvido em duas etapas, que avançaram em perspectivas distintas, mas ambas atenderam pessoas integrantes de grupos socialmente vulneráveis, à luz da atenção à diversidade, conforme preceitos contidos no texto do referido Plano.

Cabe destacar que naquele período coexistiram dois programas governamentais com indicativo de proposta de interface entre a educação profissional e a educação especial: o PLANFOR e o PROEP. Todavia, existiram elementos que os distinguiram e elementos que lhes foram comuns. A principal diferença que houve entre eles é relativa ao órgão executor. O primeiro esteve sob a égide do Ministério do Trabalho e Emprego e o último ficou sob a responsabilidade do Ministério da Educação; o elemento comum é o fato de ambos terem sido financiados, pelo menos em parte, com recursos oriundos do Fundo de Auxílio ao Trabalhador (FAT) e, igualmente, estiveram comprometidos com a reforma do paradigma de educação profissional vigente naquele momento.

No PLANFOR, mesmo que de forma genérica, foi determinado o acesso prioritário de grupos socialmente vulneráveis, dentre os quais se inseriam as pessoas com deficiência, conforme dispõe o artigo 4º, alínea “d”, da Resolução CODEFAT n. 194, de 23 de setembro de 1998,

Art. 4º [...]

[...]

Em qualquer das categorias indicadas, terão **preferência de acesso** aos programas do PLANFOR **pessoas mais vulneráveis** economicamente e socialmente, definindo-se o grau de vulnerabilidade em função da combinação de **atributos que possam implicar desvantagem ou discriminação** no mercado de trabalho, bem como, dificultar o acesso dessas pessoas a outras alternativas de **qualificação ou requalificação profissional**. (MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO, 1998a. Grifo nosso).

Do ponto de vista formal, o PLANFOR não deixou de sinalizar a destinação de ações de formação profissional para a pessoa com deficiência. Ao fazer referência a termos como “pessoas vulneráveis socialmente”, “desvantagem” e “discriminação” sob uma perspectiva de enfrentamento, o plano se pretendeu incluyente. Todavia, somente no chão da realidade é que se poderá avaliar até que ponto essa intenção foi levada a efeito.

No mesmo trabalho de avaliação da experiência do PLANFOR com pessoa com deficiência, realizado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), uma das integrantes do grupo de avaliação asseverou que:

É desnecessário insistir que os avanços e aprendizados apenas se iniciaram. As ações previstas, no Guia PLANFOR, para as pessoas com deficiência ainda não foram efetivadas, logo, sua consolidação não é linear, nada está garantido, dificuldades surgem a cada momento, reiterando desafios antigos ou propondo novos, que certamente implicam intensificar a estratégia de discussão da educação profissional e de articulação das ações para tal finalidade. (MIRANDA, 2000, p. 15).

A avaliação de Miranda (2000) limitou-se à experiência do PLANFOR no Estado da Bahia mas, considerando ter sido feita já na segunda metade da década de 2000, e o fato de a Bahia representar uma amostra significativa da realidade nacional, é possível depreender que as ações de qualificação e requalificação das pessoas com deficiência no contexto do PLANFOR foram marcadas por timidez e pouca expressividade.

Cabe insistir ainda nessa perspectiva ao tocar no nível dos cursos ofertados para as pessoas com deficiência. Na experiência baiana, o PLANFOR concentrou sua oferta em cursos de formação inicial e ao invés de ofertar cursos técnicos, conforme Quadro 06.

Quadro 06 - Cursos Oferecidos por Entidade Executora e Setor da Economia

Entidade Executora	Cursos	Setor da Economia
APADA	LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) para surdos- I e II, LIBRAS para ouvintes e Oralização para surdos	Outros Serviços Coletivos, Sociais e Pessoais

Continuação

Entidade Executora	Cursos	Setor da Economia
APAE/Salvador	Confeitaria I e II Panificação I e II Técnicas em Pátina e Embalagem para presente	Outros Serviços Coletivos, Sociais e Pessoais
APAE/Candeias	Panificação Confeitaria Arte Culinária, Manicure e Pedicure	Outros Serviços Coletivos, Sociais e Pessoais; Ind. de transformação
APAE/Feira	Pintura e envernizamento de móveis Auxiliar de jardinagem	Outros Serviços Coletivos, Sociais e Pessoais
CEFET/ABC	Espanhol Básico Informática Orientação para o Trabalho e Telemarketing	Outros Serviços Coletivos, Sociais e Pessoais

Fonte: (MIRANDA, 2000, p. 13).

Os dois níveis de cursos se distinguem pela incipiência de carga horária e grau de aprofundamento dos conteúdos e da complexidade da técnica de trabalho dos primeiros em relação aos cursos técnicos. Os cursos de formação inicial, predominantemente oferecidos às pessoas com deficiência, usualmente não geravam a real oportunidade de inserção no mercado de trabalho. É possível afirmar que, por si, aquela já seria uma boa maneira de se perceber a descrença na capacidade de desenvolvimento profissional das pessoas com deficiência pelos gestores e instituições envolvidas na experiência em análise.

Na análise do quadro 06 também é conveniente evidenciar a quem foi entregue a formação profissional das pessoas com deficiência: predominantemente a organizações não-governamentais. Esta é uma tática que andou na contramão do disposto no marco legal vigente na década de 2000, que pregava a integração das pessoas com deficiência no sistema regular de ensino, inclusive na educação profissional, por se constituir numa modalidade de ensino da educação básica, conforme a Lei 9.394/96.

No que respeita ao paradigma de educação profissional,

O governo pretende com o PLANFOR, desenvolver uma nova institucionalidade de educação profissional voltada para a necessidade de mobilização, articulação, integração e reorientação de toda capacidade instalada no país, [...] O argumento é o de superação da antiga institucionalidade da educação profissional que estava voltada para a formação do trabalhador exigido pelo “fordismo tropical”, que por sua vez, ministrava uma formação sólida para um bom e estável emprego e “não para a mudança, a flexibilidade, a polivalência cobrada pelo setor produtivo.” (RODRIGUES; NOMA, 2003, p. 5. Supressão nossa).

Desse modo, a base conceitual de formação profissional do PLANFOR estava alinhada com a perspectiva mais ampla de definição das políticas, planos e ações do governo de FHC, e demonstrava uma estrita vinculação da formação profissional aos ditames da economia e do mercado de trabalho.

As transformações no mundo da produção, da organização e gestão do trabalho colocam em relevo a centralidade de uma educação de qualidade para a força de trabalho, no sentido de garantir melhores condições de empregabilidade e uma produção com melhores níveis de qualidade e competitividade. (MIRANDA, 2000, p. 8).

Naquele momento, preponderaram, no campo da educação profissional, os conceitos de Qualidade Total e Pedagogia das Competências, este último derivado das obras de Philippe Perrenoud¹⁴. Desse modo, “a proposta denomina da pedagogia das competências aparece com o objetivo de favorecer a fragmentação, a flexibilização, a polivalência, o aligeiramento, no meio do enorme contingente de “novas” formas de precarizar a formação do trabalhador.” (SANTOS, 2015, p. 107).

O documento do PLANFOR tecia uma crítica explícita ao modelo de educação profissional desenvolvido, sobretudo, nas escolas técnicas públicas, ao se referir à “estruturação de uma rede de ensino técnico-vocacional, especialmente nas esferas estadual e federal, supostamente educação geral e profissional, mas na prática, gradativamente reforçadoras dessa separação.” (MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO, 1999, p. 10).

No documento do PLANFOR ficou demonstrado que as escolas técnicas não estavam preparadas para desenvolver o modelo de formação profissional pressuposto por ele, por força de mudanças na noção de emprego. No mesmo documento consta que:

Acostumaram-se a ministrar uma formação única, sólida, para um bom e estável emprego; não para a mudança, a flexibilidade e a polivalência cobradas pelo setor produtivo. Sabem disciplinar para a assiduidade, pontualidade e obediência; não para a iniciativa, o imprevisto, a decisão e a responsabilidade (MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO, 1999, p. 26).

Portanto, entre 1999 e 2003 três importantes documentos que dispunham sobre a pessoa com deficiência foram lançados à sociedade, quais sejam: a Política Nacional de Apoio às Pessoas portadoras de deficiência (1999), o Plano Nacional de Educação (2001) e Documento Orientador Educação Profissional: indicações para a ação: a interface educação profissional/educação especial (2003). Eram documentos recheados de proclamação de garantias, direitos, cuidados e orientações para gestores e professores. Todos apontavam na direção da superação da desigualdade enfrentada por essa parcela da população brasileira. Eram documentos que traziam intenções, mas dependiam de ações concretas para materializar o que

¹⁴ Para saber mais sobre Pedagogia das competências, consultar PERRENOUD, 2000.

guardavam em seu bojo. A natureza dos documentos induzia as instituições governamentais e não-governamentais a levarem a efeito suas recomendações, objetivos e metas.

Em 1999, a Lei n. 7.853/1989 foi regulamentada pelo Decreto n. 3.298, que também estabeleceu o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência, o CONADE, como órgão superior de deliberação coletiva com a atribuição principal de garantir a implementação da Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Além de acompanhar o planejamento e avaliar a execução das políticas setoriais relativas à pessoa com deficiência, o CONADE recebeu a atribuição de zelar pela efetivação do sistema descentralizado e participativo de defesa dos direitos da pessoa com deficiência; de propor a elaboração de estudos e pesquisas; de propor e incentivar a realização de campanhas visando à prevenção de deficiências e à promoção dos direitos da pessoa com deficiência; de aprovar o plano de ação anual da CORDE.

A Lei 7.583/1989

[...] define a educação especial como modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e modalidades de ensino, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Percebe-se então, um compromisso com a educação inclusiva pelo menos em termos legais, acreditando-se que ela pode garantir a igualdade de condições e oportunidades de desenvolvimento para todos. (MACHADO, 2013, p. 52).

O Plano Nacional de Educação (PNE) foi lançado à sociedade brasileira através da Lei Federal n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, com vigência prevista até o ano de 2010. O PNE destacava que “[...] o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garantisse o atendimento à diversidade humana” (BRASIL, 2001).

No Plano Nacional de Educação, a educação é entendida como “...um instrumento de formação ampla, de luta pelos direitos da cidadania e da emancipação social...” que deve contribuir para o aprimoramento do indivíduo e da sociedade para a construção coletiva de um novo projeto de inclusão e de qualidade social para o Brasil. O plano apresenta a educação como um instrumento fundamental, que deveria contribuir para o desenvolvimento econômico, social, cultural e político do país, além de garantir os direitos básicos da cidadania e da liberdade social. Nesta perspectiva, a educação é concebida como um patrimônio social. (HERMIDA, 2012, p. 1444).

O PNE (Lei 10.172/2001) também exerceu importante papel indutor do crescimento da atenção à pessoa com deficiência, ao tempo que estabeleceu 28 objetivos e metas abrangentes relativas à educação especial, induzindo os sistemas de ensino a garantirem o atendimento às necessidades educacionais especiais dos estudantes; ele apontou também um déficit no índice

de matrícula da pessoa com deficiência nas classes das escolas regulares, a ausência de professores com formação adequada e as barreiras relativas à acessibilidade nas escolas. Nele, a educação especial é tida “como modalidade de educação escolar”, a ser promovida em todos os diferentes níveis de ensino e ressalta a importância de que se garantam “[...] vagas no ensino regular para os diversos graus e tipos de deficiência” (BRASIL, 2001).

Esse mesmo PNE, em seus objetivos e metas 17, asseverou sobre a formação profissional das pessoas com deficiência, ao elencar como dever do Ministério da Educação,

Articular as **ações de educação especial** e estabelecer mecanismos de cooperação **com a política de educação para o trabalho**, em parceria com **organizações governamentais e não governamentais**, para o desenvolvimento de programas de qualificação profissional para alunos especiais, promovendo sua colocação no mercado de trabalho. Definir condições para a terminalidade para os educandos que não puderem atingir níveis ulteriores de ensino. (BRASIL, 2001. Grifos nosso).

Dos objetivos e metas em epígrafe, é relevante destacar a intenção de desenclausuramento da modalidade de educação especial, orientando-a na perspectiva da transversalidade com a modalidade de educação profissional. É pertinente destacar também a sinalização relativa às parcerias público-privada no campo da educação especial. Sobre este último destaque pesou a crítica que

[...] este plano também apresentou contradições, na medida em que previu o atendimento dos alunos com deficiência na rede regular, com apoio pedagógico, quando necessário, dando ênfase às escolas especiais, propondo ampliação nessa forma de atendimento [...] através de parceria do Estado com organizações civis e não governamentais para prestação do serviço de atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência. (MACHADO, 2013, p. 53. Supressão nossa).

O esforço de colocar as instituições não governamentais no cenário da educação especial não implicou uma inovação do PNE, visto que, há muito tempo, a educação da pessoa com deficiência, em grande parte, já vinha contando com os serviços da APAE e instituições congêneres. Não obstante tratar-se da prática de parceria, tal indicação poderia implicar a desresponsabilização do poder público em organizar e manter um sistema nacional de educação inclusivo. Assim, ao retomar as parcerias com organizações não governamentais para o atendimento à pessoa com deficiência, poderia resultar enfraquecida a inclusão da pessoa com deficiência nas classes de ensino regular da escola pública. A Resolução n. 2, de 11 de fevereiro de 2001, oriunda do Conselho Nacional de Educação, que articulada aos preceitos do PNE,

também representou um passo importante na tessitura legal. Foi esta Resolução que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que, dentre outros aspectos, estabeleceu a obrigatoriedade das matrículas de todos os alunos nos sistemas de ensino, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com deficiência, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. Todavia, a mesma assegura a possibilidade de substituição do ensino regular pelo atendimento especializado. Considera que o atendimento escolar dos alunos com deficiência tem início na Educação Infantil, “[...] assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC, 2001a).

De todo modo, o PNE assegurou um lugar específico para a educação especial no ambiente da política pública brasileira. Mais do que isso, aquele documento demonstrou intenção de quebrar o isolamento dessa forma de organização da educação, relacionando-a a outras modalidades da educação básica, a exemplo da educação profissional. Sobre esta última modalidade de ensino, constava no PNE, o seguinte objetivo e meta,

Transformar, gradativamente, unidades da rede de educação técnica federal em centros públicos de educação profissional e garantir, até o final da década, que pelo menos um desses centros em cada unidade federada possa servir como centro de referência para toda a rede de educação profissional, notadamente em matéria de formação de formadores e desenvolvimento metodológico. (BRASIL, 2001).

Devido à influência da reestruturação produtiva no Brasil, emergiram o PLANFOR e o PROEP, com efeito direto sobre o paradigma de educação profissional e educação especial; devido ao aperfeiçoamento dos instrumentos de coleta dos dados estatísticos sobre a pessoa com deficiência, que ajudou a revelar, com maior precisão, o retrato desse grupo populacional; devido à composição de um novo marco regulatório da educação nacional, com abrangência sobre a educação profissional e a educação especial; e, devido, sobretudo à crescente tomada de consciência da população brasileira sobre os seus direitos, com vistas à conquista de uma vida de melhor qualidade, com destaque para a pessoa com deficiência, no alvorecer do século XXI, intensificaram-se os esforços de articulação entre Educação, Formação Profissional e Trabalho (emprego e renda).

Todavia, por conta da forte influência de organismos internacionais, quase sempre servis à lógica do capital, boa parte dessas iniciativas se revelaram ambíguas, contraditórias, suspeitas, imprecisas e ilusórias. Assim, mudanças que atravessaram o tecido social brasileiro

na primeira década deste século não se traduziram benéficas à população, sobretudo aos mais pobres e aos grupos mais vulneráveis. Por serem, em grande medida, leis, políticas e programas forjados sob a batuta do capital internacional, mais interessado no lucro financeiro do que na garantia de direitos sociais, os movimentos sociais precisaram fazer a curvatura da vara¹⁵. As lutas precisaram ser ainda mais intensas pelos movimentos sociais em defesa da pessoa com deficiência, ao se vislumbrar que,

A Educação Inclusiva apresenta-se, na conjuntura hodierna, como uma vara torta e curvada, deformada em razão do peso de suas ambiguidades, exigindo, portanto, a radicalidade das reflexões filosóficas para endireitá-la novamente. Ocorre, entretanto, que, antes de endireitá-la, será preciso forçá-la a descrever uma trajetória em sentido oposto, até encontrar o ponto de sua negatividade: a Educação Especial, que tem sido tão criticada e condenada nesta década. De fato, ainda que soe paradoxal, haja vista que a dialética não teme as contradições, mas desenvolve-se a partir delas, é com a curvatura em direção à Educação Especial que se pode esboçar a contento um reexame da Educação Inclusiva e devolver-lhe o verdadeiro sentido, ou melhor, a direção correta. (BEZERRA; ARAÚJO, 2011, p. 281).

Segundo Cabral Filho e Ferreira (2011), a organização social das pessoas com deficiência visava à superação da condição de tutela a que foram historicamente subjugadas, com vistas ao seu empoderamento. Para cada tipo de deficiência foram sendo criadas instituições próprias, com finalidades e objetivos correlatos às especificidades e demandas dos respectivos grupos. No alvorecer do século XXI, foram várias as representações envolvidas nos debates e embates em favor da pessoa com deficiência, a exemplo da Federação Brasileira de Entidades de Cegos (FEBEC); da Organização Nacional de Entidades de Deficientes Físicos (ONEDEF); da Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS); do Movimento de Reintegração dos Hansenianos (MORHAN); do Conselho Brasileiro de Entidades de Pessoas Deficientes (em substituição à Coalizão Nacional, criada em 1980); da Sociedade Brasileira dos Ostomizados (SOB), e da Associação de Paralisia Cerebral do Brasil (APCB).

Ao final da década de 1990, algumas ações começam a se destacar, voltadas para o protagonismo daqueles com deficiência intelectual. A Rede APAE, atenta às tendências internacionais dos direitos humanos daqueles com deficiência intelectual e múltipla, preocupa-se em despertar, dentro do grupo de alunos, lideranças que permitam ajudarem-se uns aos outros. O resultado é

¹⁵ Sobre a Teoria da Curvatura da Vara, ver mais em Saviani (2000), que propôs três teses para melhor se compreender criticamente a educação brasileira. As teses consistiam, no “[...] caráter revolucionário da pedagogia da essência e do caráter reacionário da pedagogia da existência [...]”, no “[...] caráter científico do método tradicional e do caráter pseudocientífico dos métodos novos [...]” e “[...] quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática foi a escola; e [...] quando menos se falou em democracia, mais a escola esteve articulada com a construção de uma ordem democrática” (SAVIANI, 2000, p. 36).

significativo: algumas dessas pessoas assumiram o controle de suas vidas, passaram a lutar contra a discriminação e a promover a autodefesa de seus direitos. Em 2001, 2005, 2008 e 2012 foram realizados fóruns nacionais de autodefensores, nos quais se pautaram discussões para que cada vez mais pessoas com deficiência intelectual e múltipla viabilizassem suas garantias constitucionais, possibilitando sua participação em todos os segmentos da sociedade. (CABRAL FILHO; FERREIRA, 2011, p. 109).

E um segmento do qual a pessoa com deficiência não poderia abrir mão é o do direito à formação profissional em instituição de ensino pública e em classes regulares. Da incursão do cenário mais global é preciso agora lançar o olhar sobre a microrrealidade da ETFSE, seguindo parte do propósito apresentado nas linhas iniciais desta Seção. Desse modo, a Escola Técnica Federal de Sergipe deu os primeiros passos na trilha da inclusão educacional da pessoa com deficiência.

Entretanto, de acordo com o Relatório de Gestão e Prestação de Contas de 2000, da matrícula total da ETFSE, constituída de 1.973 alunos (Um mil, novecentos e setenta e três), nenhum foi identificado como acometido por algum tipo de deficiência.

No ano de 1999, a Coordenação de Desenvolvimento da Educação Especial, órgão da SEESP, começou um processo de identificação na Rede Federal de Educação de escolas que já desenvolviam, de alguma forma, educação profissional para pessoas com necessidades especiais. De acordo com o levantamento estatístico inicial, constatou-se que havia 153 alunos matriculados nas Escolas Agrotécnicas, 17 nas Técnicas e 97 nos Centros Federais de Educação. (ANJOS, 2006, p. 38-39).

O reduzido contingente de estudantes com deficiência nas instituições federais de educação profissional pode demonstrar o perfil bio-psíquico-motor do trabalhador exigido pelo mercado de trabalho -um homem sem qualquer comprometimento físico ou intelectual. Tem-se da imagem do trabalhador sem deficiência, portanto sem qualquer impedimento para a vida laboral. “Essas escolas foram, ao longo do tempo, destacando-se no contexto educacional brasileiro por oferecerem educação geral e específica de boa qualidade, sendo consideradas **‘ilhas de excelência’**.” (ANJOS, 2006, p. 37. Grifo nosso). Depreende-se que as “ilhas de excelência” foram espaços reservados às pessoas com todas as suas funções sensório-motoras também excelentes.

Além da Rede Federal de Educação Profissional ter apresentado um número muito baixo de matrícula de pessoas com deficiência, Anjos (2006, p. 39) ainda ressalta o desconhecimento da forma de coleta dos dados referentes ao total de alunos matriculados na referida rede de educação profissional. Ela alerta para a provável imprecisão dos dados que se referiam à

matricula de pessoas com deficiência em processo de formação profissional nas escolas técnicas federais e CEFETs. No relatório de prestação de contas de 2000, publicado em 20 de fevereiro de 2001, não foram encontrados registros de oferta de vagas reservadas em processo seletivo para ingresso de estudante com deficiência na Escola Técnica Federal de Sergipe. Acrescentamos que essa constatação advém da imprevisibilidade de garantia de acesso e permanência de alunos com deficiência nos documentos estratégicos da ETFSE, a exemplo do documento Políticas de Ação: 1995/1999, que não previa no rol das políticas, nenhuma referente à inclusão educacional da pessoa com deficiência, conforme passamos a listá-las: Escola pública de qualidade; gestão democrática; valorização de recursos humanos; gerenciamento eficaz dos recursos materiais; dinamização da relação escola-empresa-comunidade; avaliação institucional e planejamento participativo. Portanto, a incursão em alguns dos mais importantes instrumentos de gestão reafirmou o quão a ETFSE se manteve indiferente à demanda de formação profissional da pessoa com deficiência. Creditamos que essa prática de negligenciamento garantiu a permanência de uma cultura escolar fortemente excludente e orientada somente para a educação dos alunos sem deficiência. Portanto, [...] “as questões que envolvemos pessoas com deficiência no Brasil - por exemplo, mecanismos de exclusão, políticas de assistencialismo, caridade, inferioridade, oportunismo, dentre outras - foram construídas culturalmente.” (FIGUEIRA, 2008, p.17). Essa situação de negação de oportunidades educacionais e de profissionalização das pessoas com deficiência precisaria ser enfrentada com maior firmeza pelo Estado brasileiro.

Concluimos essa Seção afirmando que no começo desse século houve um grande avanço no campo na legislação sobre a educação e o trabalho relativa às pessoas com deficiência, decorrentes do expressivo protagonismo delas próprias e de importantes movimentos da sociedade civil e organismos (inter)nacionais. Predominantemente, a este marco regulatório foram incorporados os princípios da educação especial na perspectiva inclusiva. A partir do impulso desse vigoroso marco regulatório foram lançados programas e ações destinados à formação profissional da pessoa com deficiência, os quais nem sempre assumiram integralmente os princípios da inclusão educacional.

3.1 PROGRAMA *TEC NEP*: UMA TENTATIVA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Elaborado conjuntamente entre a SEMTEC e a SEESP, órgãos do MEC, e apresentado às escolas da Rede Federal de Educação Profissional, em junho de 2000, o *Tec Nep* incorporou

os princípios da educação inclusiva emanados da Conferência Mundial de Educação para Todos, da Conferência de Salamanca e das principais leis, resoluções e pareceres nacionais analisados na primeira parte desta Seção. O texto de apresentação do *Tec Nep* recupera a epistemologia da educação inclusiva, ao versar sobre a noção de educação como um direito inalienável a todas as pessoas, indistintamente, que deve assentar-se nos princípios da diversidade, da cidadania plena, do respeito às diferenças, da equidade e à emancipação. Esse programa objetivava incentivar a oferta de cursos profissionalizantes para pessoas com deficiência, disponibilizando uma base conceitual, legal e instrumental para as escolas técnicas federais e Cefets. De modo textual, no primeiro documento, datado de agosto de 2000, constam:

Objetivo Geral – Preparar a Rede de Educação Federal de Educação Tecnológica para a expansão das oportunidades de Educação Profissional de Alunos com Necessidades Especiais.

Objetivos Específicos:

- Disponibilizar à Rede Federal de Educação Tecnológica os conceitos, a legislação, as diretrizes, as políticas, as experiências e as metodologias para efetivar a Educação Profissional de Alunos com Necessidades Especiais;
- Estimular o trabalho conjunto entre a Rede Federal de Educação Tecnológica e os atores sociais que desenvolvem ações em prol da Educação Profissional de Alunos com Necessidades Especiais;
- Propor a criação e o aperfeiçoamento de mecanismos que possibilitem ao Aluno de Educação profissional que apresente Necessidades Educacionais Especiais a sua inserção no mercado de trabalho; e
- Fomentar a criação de Centros de Referência em Educação Profissional para Pessoas com Necessidades Especiais. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2000).

O esmiuçamento desses objetivos ajuda a revelar que o *Tec Nep* pretendeu provocar uma mudança na cultura escolar das instituições de formação profissional da rede federal. A tácita referência a conceitos, passando pela legislação, até chegar às práticas metodológicas indica o propósito de abandono do marco existente na rede em favor dessa nova arqueologia de saberes e modos de fazer educacional. Ademais, o documento sob apreciação indicava, dentre outras metas, a criação do Napne em cada unidade de ensino da rede. “O Núcleo tem como objetivo principal criar na instituição a cultura da educação para a convivência, aceitação da diversidade e, principalmente, buscar a quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais.” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2000). Conforme Melo et al. (2013), a tentativa era a de criar uma cultura de convivência e de profissionalização das pessoas com deficiência no interior das instituições de formação profissional da rede federal. O convite à quebra de barreiras das mais diversas matizes, contido nesse excerto, expôs o signo excludente da cultura escolar predominante nas escolas

técnicas e Cefets. Como já demonstrado no final da primeira parte desta Seção, o projeto educacional de índole neoliberal implantado nessas escolas, na década de 1990, ditado pelo Banco Mundial, a serviço do engrandecimento dos mercados, privilegiou

[...] a construção de competências polivalentes exclusivamente relacionada à dimensão profissional, definindo para o ensino médio o desenvolvimento de competências gerais e para o ensino técnico de nível médio o desenvolvimento de competências específicas para o exercício de profissões, restringindo a formação profissional ao preparo técnico instrumental. (GUIMARÃES, 2014, p. 37).

Detendo-se ainda à apreciação dos objetivos do *Tec Nep*, há que se salientar a imprevisão de recursos orçamentários para financiar as ações de inclusão da pessoa com deficiência nas escolas da rede federal. A efetivação dos objetivos acima elencados demandaria considerável soma de recursos financeiros, entretanto, de modo explícito, esse aspecto segue ausente ao longo de todo o documento. Em avaliações posteriores sobre o desempenho efetivo desse Programa, muitas foram as críticas relativas a esse aspecto. Numa das pesquisas realizadas consta que

[...] para melhorar o Programa TEC NEP, os participantes apontaram várias propostas que foram categorizadas nos seguintes itens: desenvolver uma política norteadora para o Programa; capacitação e formação de recursos humanos e **recursos financeiros**. (ANJOS, 2006, p. 82. Grifo nosso).

Essa mesma pesquisadora segue afirmando que

[...] desde a implementação do Programa TEC NEP, não existe nenhum recurso específico para este fim, exceto para passagens e diárias do grupo gestor central viajar pelo Brasil para divulgar o programa. Além destes recursos, as escolas que receberam apoio informaram ainda que **cada núcleo recebeu R\$ 5.000,00 (cinco mil reais)**³ para compra de móveis e equipamentos. (ANJOS, 2006, p. 77. Grifo nosso).

Ainda a esse respeito,

Para a realização de todas estas atividades, o NAPNE necessita do provimento de condições e recursos para o trabalho. A disponibilização de recursos humanos, físicos e materiais, depende e deve ser feita pela gestão local das escolas da Rede. Com relação aos recursos financeiros, a **SETEC disponibiliza anualmente**, para cada NAPNE, **a quantia de R\$5.000,00**, mediante a submissão de projeto especificando a destinação. A dotação orçamentária local pode também ser incrementada pela submissão de projetos a editais publicados por agências de fomento, bem como pela disposição da gestão local. (ROSA, 2011, p. 86. Grifo nosso).

Mesmo havendo coincidência dos valores, antes de tudo, há que se destacar a flagrante divergência quanto à periodicidade do repasse financeiro do MEC para apoiar as ações do *Tec Nep*. Ocorridas as liberações anuais ou uma única liberação para implantação dos *Napne's*, como resta evidente nos excertos em tela, fala-se de parca dotação orçamentária. Ademais, os dados das duas pesquisas apontam, de modo convergente, que houve somente a liberação de recursos de capital, destinados à aquisição de materiais e equipamentos permanentes.

A esse respeito, na ETFSE/CEFET-SE a situação não foi diferente. Os relatos que seguem reafirmam a insuficiência de recursos financeiros advindos do MEC para financiar as ações educacionais para as pessoas com deficiência.

Naquele momento não se mexeu na questão financeira. Era a própria instituição que teria que ter sustentabilidade para manter essa ação ou essas ações com recurso da própria manutenção da instituição ou com recurso de convênio. Então, cada diretor é que se virou como pode. (DG1).

Que eu soubesse nunca houve um dinheiro específico, que a gente soubesse, enquanto Núcleo, que viesse específico para comprar material para as pessoas que apresentavam algum tipo de deficiência na escola. Então, se houve mudanças, na realidade, em termos de matriz orçamentária eu desconheço. (CN1).

Nós elaboramos um projeto que foi aprovado através do programa incluir, para aquisição de impressora *Braile* e computadores adaptados, mas esse dinheiro nunca chegou aqui. (CN2).

Então, assim, *pra* gente conseguir uma máquina de transcrição de *Braile* era muito difícil. A nível de Brasil só duas empresas ofertavam, e quando a gente ia pra fazer a negociação, quando chegou um dinheiro para comprar uma máquina, à época R\$ 5.000,00, não se comprou; o dinheiro voltou para Brasília por questão burocrática. Disseram que tinha que ter no mínimo três levantamentos de preço. No fim das contas isso foi arquivado quando a gente foi questionar disseram que não dava mais tempo e o dinheiro que era destinado a isso retornou. (MN1).

Essa prática de gestão do Estado brasileiro em relação ao financiamento da educação das pessoas com deficiência já foi mencionada anteriormente neste trabalho. Disso, depreende-se que a imagem precarizada de modo amplo sobre a pessoa com deficiência incide nas práticas de gestão pública, ao se decidir pelo barateamento financeiro dos programas e ações educacionais destinados a elas. Nesse contexto, a insistente ideia de pessoa com deficiência como indivíduo de segunda classe, custoso para o poder público e com baixo potencial para a vida produtiva, contaminou as práticas de gestão e revelaram-se ainda preservadas pelo MEC. O recrudescimento da velha prática do Estado brasileiro de se eximir da responsabilidade de manutenção da educação especial pode ser constatado no indicativo de que as escolas da rede

federal deveriam ir à busca de convênios e parcerias externas. A fala de todos os entrevistados supra demonstram que o financiamento das ações de formação profissional da pessoa com deficiência restaria a cargo exclusivo da ETFSE/CEFET-SE. O DG1, ordenador de despesa local, mostra-se contundente ao demonstrar a postura refratária do MEC de não destinar dotação orçamentária para este fim. No seu dizer, a direção geral deveria prover essas ações com as possíveis sobras, com os restos da matriz orçamentária da escola. Sem as condições adequadas para promover as ações do *Tec Nep* o que se viu foi a prática de uma gestão temerosa, ameaçadora e inclinada para o fracasso do Programa. Desse modo,

[...] os limites financeiros são prejudiciais ao ensino porque obrigam a gestão da escola a realizar escolhas e, com isso, a renunciar à realização de projetos, determinando que muito do que se aspira na escola não possa ser realizado e trazendo efeitos negativos para a cultura escolar e, em consequência, para o ensino. (OLIVEIRA, 2010, p. 5).

Os participantes CN1, CN2 e MN1 não somente ressaltaram a velha prática de desleixo financeiro com o custeio da educação da pessoa com deficiência no contexto do *Tec Nep*, como também apresentaram os entraves da burocracia interna da ETFSE/CEFET-SE que redundaram na devolução do único recurso recebido do MEC. É fato os problemas não tiveram origem somente externa, pois a máquina de transcrição de *Braile*, equipamento que daria apoio pedagógico às pessoas com deficiência visual, não foi comprada com o referido recurso, haja vista a inoperância de funcionários da ETFSE/CEFET-SE. As práticas pedagógicas, na perspectiva da inclusão, serão sempre melhores quando os professores e alunos com deficiência dispuserem de tecnologias assistivas compatíveis com as suas necessidades educacionais.

A cultura escolar não pode ser compreendida somente pela análise das normas, das práticas escolares e dos saberes, mas também pelas condições materiais da escola. De acordo com Calheiros, Mendes e Lourenço (2018), a partir da segunda metade do século XX começou a se organizar, no Brasil, um campo de pesquisa e produção de materiais, equipamentos e metodologias destinados ao público da Educação Especial. Em 2006, o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), vinculado à Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, por meio da Portaria nº 142, de 16 de novembro de 2006, em cumprimento ao Artigo 66 do Decreto 5.296, de 02 de dezembro de 2004, estabeleceu que:

Tecnologia Assistiva (TA) é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua

autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (CAT, 2007).

Desse modo,

[...] a relação entre TA e educação pode ser inferida pela maior capacidade e predisposição para o aprendizado que os recursos de acessibilidade da TA conferem ao estudante com deficiência, na medida em que a TA lhe possibilita ou facilita interagir, relacionar-se e atuar em seu meio com recursos mais poderosos, proporcionados pelas adaptações de acessibilidade de que dispõe. Por meio dos recursos de TA esse estudante poderá, então, dar passos maiores em direção à eliminação das barreiras (motoras, visuais, auditivas e/ou de comunicação) para esse aprendizado e a eliminação dos preconceitos, como consequência do respeito conquistado com a convivência, aumentando sua autoestima, porque passa a poder explicitar melhor seu potencial e seus pensamentos. (GALVÃO FILHO, 2013, p. 40).

A cultura material da escola constitui-se em objeto de estudo da cultura escolar, portanto, para sua melhor compreensão, é necessário

[...] desviar o olhar para dimensões do universo educacional – edifícios, mobiliário, utensílios, materiais pedagógicos, manuais didáticos etc. – quase sempre tomados como um dado natural, evidentes por si mesmos, sem maior relevância, ainda que sejam suportes de práticas, instrumentos mediadores da ação educativa e elementos estruturais para o funcionamento dos estabelecimentos de ensino. (SOUZA, 2007, p. 11).

A escassez das tecnologias assistivas pode aniquilar uma proposta de inclusão educacional. Essa escassez é ainda mais evidente na área de Ciências da Natureza, que engloba as disciplinas da Física, Química, Biologia e Matemática. Assim,

[...] o trabalho colaborativo entre profissionais das diferentes áreas de ensino – Educação Especial e Física – pode ser uma alternativa interessante para enfrentar a problemática dos processos educativos de alunos cegos e baixa visão em componentes curriculares de Ciências da Natureza. (VOOS; FERREIRA, 2018, p. 23).

Diga-se que um ensino de qualidade em todos os níveis, etapas e modalidades depende do aumento do fundo público, do qual a educação das pessoas com deficiência não pode ser deixada de fora, inclusive para aquisição/elaboração de tecnologias assistivas adequadas às necessidades educacionais dos alunos.

Os materiais que a gente conseguia... todos que conseguimos, mapas táteis, tabelas *Braile* e outros materiais foram fruto de pedidos, solicitações que o núcleo fez e não que a escola comprasse. Pelo menos isso eu estou falando em

relação à minha época, com exceção de um programa, que é o *Djauss*, que é um programa exatamente para trabalhar a parte gráfica com os alunos que faziam o curso de construção civil. Na época, eu lembro que foi o único que, de certa forma, conseguimos comprar através da Instituição. (CN1).

Nesse momento nós já tínhamos dois alunos que usavam o computador do Napne, porque a biblioteca não tinha computadores suficiente para os alunos. Daí os alunos com necessidades específicas vinham para o Napne e estudavam lá e utilizavam os nossos computadores. Então, era um computador para o servidor e o outro computador para os alunos utilizarem na elaboração dos seus trabalhos. Nesse momento já havia aluno cego, aluno surdo, com baixa visão [...] era uma sala pequena, mas mesmo assim os alunos iam estudar lá, daí a gente solicitou uma sala maior, que era a sala vizinha, mas não nos foi cedida. (CN2).

A fragilidade financeira do *Tec Nep* limitou o aporte de recursos para a ETFSE/CEFET-SE que, por sua vez, teve muita dificuldade em comprar material e equipamentos tanto para o Napne, quanto para garantir a acessibilidade arquitetônica da/na escola. Ademais, a alta gestão da escola também não destinou recurso específico para esta finalidade na matriz orçamentária. O participante CN1 ressalta que a aquisição de tecnologias assistivas (mapas e tabelas em alto relevo) somente foi possível pela via de doação externa, portanto não fora comprado pela escola. Nessa mesma linha de raciocínio, o entrevistado CN2 demonstrou a absoluta falta de equipamentos. Para não deixar os alunos desassistidos nas tarefas escolares os membros do Napne se viam obrigados a dividir os dois computadores destinados às atividades internas do núcleo com os alunos com deficiência.

A necessária disputa pelos dois computadores destinados às atividades administrativas do Napne demarca uma posição desprivilegiada dos alunos com deficiência. A escassez de tecnologias assistivas para atendimento educacional especializado para esse grupo de alunos associa-se à imagem negativa que imperava sobre a pessoa com deficiência no interior da escola. “É tanto perceptível as representações sobre os objetos quanto o significado simbólico que eles instauram pela sua visibilidade.” (SOUZA, 2007, p.12). A presença ou a ausência de tecnologias assistivas específicas, no contexto dos estudos da cultura escolar, pode ajudar no entendimento da representação que uma dada instituição mantém sobre um determinado grupo de sujeitos, sobretudo de pessoas com deficiências.

[...] o Núcleo é um **setor deliberativo** da instituição que responde pelas ações de implantação e implementação do Programa TECNEP, tendo como função no âmbito interno articular os diversos setores da instituição nas diversas atividades relativas à inclusão dessa clientela na instituição, definindo prioridades e todo material didático-pedagógico a ser utilizado. No âmbito externo o núcleo tem a função de desenvolver parcerias com instituições e organizações que ministram educação profissional para

pessoas com necessidades educacionais especiais, órgãos públicos e outros. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2000. Grifo nosso).

Consta no documento, conforme se vê, a referência de que o Napne seria um setor de natureza deliberativa. Enquanto instância de deliberação resta que ele seria autônomo, livre para agir sobre as ações institucionais voltadas para os alunos com deficiência. De acordo com essa natureza, o Napne deveria ter ocupado um lugar de relevo na estrutura organizacional das escolas técnicas e Cefets. Conforme os depoimentos que seguem, na ETFSE/CEFET-SE parece ter havido controvérsia sobre essa questão.

O Napne, na época, era um setor meio que solto. Eu era coordenadora do Napne, na época, a gente lutava para que o Napne fosse ligado à Direção Geral, que não era reitoria na época, mas a gente nunca conseguiu e sempre era ligado a um setor que não tinha muito poder para fazer alguma coisa. (CN1).

O Napne não tinha autonomia. A pessoa que estava à frente do Napne estava subordinada à sua coordenação de origem. Quando o Napne foi instituído não havia uma gratificação e a pessoa era somente responsável. (CN2).

A gente estava ligado à parte pedagógica, *né*, à Direção de Ensino e, quando a gente precisava de alguma coisa, recorria. Não tinha poder de nada, poder decisório nenhum, muitas vezes a gente fazia certas solicitações e a gente não era atendido, talvez porque não desse realmente importância. (MN1).

Os colaboradores CN1, CN2 e MN1 foram unânimes ao afirmar que o Napne não possuía qualquer autonomia. Eles relataram que não obstante tenham se esforçado para vinculá-lo à instância máxima da ETFSE/CEFET-SE, o Núcleo sempre esteve inserido em setor hierarquicamente inferior, igualmente sem nenhum poder decisório e quase invisível aos olhos da alta gestão escolar.

Então, o dirigente está tão envolvido com essas mudanças, essas transformações que ele não tinha um tempo específico para um olhar específico para o pessoal do Napne. Eventualmente, nas reuniões com o pró-reitor, com o diretor de ensino, com o coordenador, nós fazíamos cobrança. (DG2).

Claro que esse grupo teve uma oportunidade de sempre conversar com o diretor, dialogar, questionar, dar soluções, sugerir. E aí, em reuniões com a direção, com o grupo, o diretor, com o grupo de trabalho, sempre discutia e via qual o horizonte melhor, qual a ótica melhor para se chegar à meta. (DG1).

Os relatos do DG1 e do DG2 reafirmam que o Napne não estava ligado hierarquicamente à Direção Geral, o que exigia sua interlocução fosse mediada por instâncias subordinadas à Direção. Em ambas as falas, consta a menção a setores diretamente vinculados à Direção Geral que funcionavam como filtro das demandas do Napne. A falta de tradição da área da educação especial na perspectiva inclusiva articulada à orientação do documento *Tec Nep* sobre a autonomia do Napne seriam fortes argumentos para a Direção Geral ter conferido outro status a esse núcleo, visto que a ele coube a maior responsabilidade acerca das ações de formação profissional da pessoa com deficiência na ETFSE/CEFET-SE.

3.2 A (DES)INSTITUCIONALIZAÇÃO DAS AÇÕES DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA ETFSE/CEFET-SE

A ETFSE/CEFET-SE passou a realizar as ações de formação profissional da pessoa com deficiência na vigência de dois importantes documentos de gestão. O primeiro, denominado Políticas de Ação: 1995-1999, já mencionado neste capítulo, e o outro era o Plano Estratégico: 1997-2003¹⁶. Ambos apresentavam validade de cinco anos, todavia, se forem dispostos cronologicamente, vê-se que os anos de 1997, 1998 e 1999 superpõe-se. A ETFSE/CEFET-SE planejou políticas e ações para anos coincidentes em duas ferramentas de gestão distintas. De todo modo, nem o primeiro documento, nem o segundo, que se pensava serem mais atualizados, apresentaram alguma política ou ação acerca da formação profissional da pessoa com deficiência. Dito de outro modo, a inclusão educacional da pessoa com deficiência ainda não aparecia no horizonte de compromissos da ETFSE/CEFET-SE. Há que se observar que em nenhuma dessas ferramentas de gestão constava, explicitamente, menção à inclusão educacional da pessoa com deficiência.

As ações de articulação da educação especial com a educação profissional decorreram do Termo de Compromisso ETFSE/MEC/*Tec Nep*, assinado em reunião de trabalho promovida pelo MEC, nos dias 03 e 04 de abril de 2001, em Brasília (ANEXO A), da qual participaram o Diretor Geral da ETFSE, professor Antônio Belarmino da Paixão e as servidoras Isa Regina dos Santos Anjos e Rosemary Conceição Silva (ANEXOS B, C e D). Decorridos quatro meses da assinatura do Termo de Compromisso, o Diretor Geral da ETFSE instituiu o Núcleo de Atendimento à Pessoa com Necessidades Especiais (NAPNE), através da Portaria nº 233, de 06

¹⁶ Esses dois documentos consistem em ferramentas de gestão, utilizadas no planejamento organizacional de longo prazo, no qual se busca o conhecimento do ambiente no qual a organização está inserida, visando à maior racionalidade das ações, a partir da visão e missão institucionais. Para saber mais, consultar Chiavenato (2003).

de agosto de 2001 (ANEXO E), composto por Isa Regina Santos dos Anjos, colocada na condição de Coordenadora¹⁷ e ocupante do cargo de Técnica em Assuntos Educacionais, e pelos servidores Eli da Paz, Professor do Curso de Eletrotécnica, Marcos Antônio Rodrigues França, Professor de Educação Física, Rosângela dos Santos, Assistente em Administração e Rosemary Conceição Silva, ocupante do cargo de Pedagoga, sendo esses três últimos servidores lotados na Uned/Lagarto. O Napne foi instalado numa pequena sala da Unidade Sede do CEFET-SE, dotada de mesa de trabalho, armário e dois computadores. As principais tarefas cotidianas do Núcleo eram realizadas pela Coordenadora, haja vista que três entre os seus cinco membros eram lotados na Uned/Lagarto. Na Portaria 233/2001, consta que o referido Núcleo deveria vigorar pelo período de dois anos, a partir da data de sua publicação, o que não se confirmou, visto que o mesmo nunca encerrou suas atividades. A justificativa que constava na referida Portaria para implantação do Napne era o atendimento ao disposto no Memorando nº 001/2001, datado de 06 de julho de 2001, emanado do Grupo de Trabalho do Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Especiais – TEC NEP. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001c).

A menos de um mês da criação do Napne, a ETFSE promoveu o I Fórum de Implementação do Programa *Tec Nep* em Sergipe, nos dias 29 a 31 de agosto de 2001, sob o tema “PNE: uma questão de inclusão” (ANEXO G). Da análise de sua programação, constata-se um grande esforço em reunir instituições e profissionais e intelectuais variados, com alguma experiência na área da educação da pessoa com deficiência. Parece que outra intenção não menos secundária era a de dialogar com empresas empregadoras ou potenciais empregadoras de pessoas com deficiência. Acredita-se que pudesse haver ali, também, a busca por parcerias para aquisição de recursos materiais e financeiros, em consonância com o disposto no documento *Tec Nep*/MEC. Na perspectiva endógena, destaque-se que dois dos cinco membros naturais do Napne não integraram a Comissão Organizadora dessa atividade: Eli da Paz e Marcos Antônio Rodrigues França, porém não se sabe o motivo de suas ausências.

A publicação do Edital nº 1, de 10 de janeiro de 2002/ETFSE, com vagas reservadas para pessoas com deficiências ocorreu exatamente após cinco meses da implantação do Napne. O referido edital se constituiu na possibilidade concreta de iniciar a democratização do acesso à pessoa com deficiência aos Cursos Técnicos de Nível Médio da ETFSE. Das 280 vagas ofertadas no Exame de Seleção para ingresso no ensino médio da ETFSE no ano de 2002, 14

¹⁷ Devido o Napne não constar no organograma da escola não era possível o pagamento de Função Gratificada para o profissional responsável pela coordenação de suas atividades.

vagas corresponderam, estritamente, ao percentual de cinco por cento, conforme determinava o marco legal em tela, assim distribuídas:

Quadro 07– **Item 3.2 do Edital 01/2002 da ETFSE**

UNIDADE DE ENSINO	Total de Vagas Ofertadas		Total de Vagas Preenchidas
	Matutino	Vespertino	
Unidade Sede / Aracaju ¹⁸	5	3	4
TOTAL			

Fonte: ETFSE, 2002.

Conforme se vê no Quadro 07, a ETFSE ofertou oito vagas para pessoas com deficiências, das quais somente quatro foram preenchidas. Desse modo, a metade das vagas reservadas às pessoas com deficiências permaneceu ociosa. A esse respeito, mais adiante será feita uma análise mais aprofundada dos indicadores decorrentes da reserva de vagas de todos os editais.

Na busca por uma razão mais objetiva sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos editais, o participante DG1 disse “Não lembro se foi por causa de uma lei, não estou bem lembrado, uma legislação que dava respaldo à implantação dessas metas, dessas ações”.

A ETFSE torna pública a abertura das inscrições para o EXAME DE SELEÇÃO DO ENSINO MÉDIO para o ano letivo de 2002, destinado ao preenchimento de 280 vagas (duzentas e oitenta vagas), conforme normas estabelecidas neste Edital. [...]. Atendendo ao Decreto Federal Nº 3.298/99, serão destinadas, do total geral, 14 vagas aos Portadores de Necessidades Especiais [...]. (ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DE SERGIPE, 2002. Supressão nossa).

A reserva de vagas no edital em tela e em todos os demais publicados nos anos 2003, 2004, 2005, 2006 e 2007, pela ETFSE/CEFET-SE, foram justificadas como sendo em cumprimento ao disposto no Artigo 37, § 1º do Decreto nº 3.298/99, determina que

Art. 37[...]

§ 1º O candidato portador de deficiência, em razão da necessária igualdade de condições, concorrerá a todas as vagas, sendo reservado no mínimo o percentual de **cinco por cento** em face da classificação obtida. (BRASIL, 1999. Grifo nosso).

A conjunção do depoimento do DG1 e da subordinação da reserva de vagas ao disposto no Decreto supramencionado indica que a iniciativa da ETFSE de implantar ações de formação profissional para pessoas com deficiências não é propriamente sua. O insistente atrelamento das

¹⁸ A ETFSE e o CEFET-SE eram compostos da Unidade Sede, localizada na cidade de Aracaju e Unidade de Ensino Descentralizada (UNED), localizada na cidade de Lagarto.

vagas reservadas às pessoas com deficiências nos editais parece pretender eximir alguém de algo.

A iniciativa inicial não partiu da escola. A iniciativa partiu de um órgão maior, que na época era a Setec, na pessoa de Francelin Nascimento, que foi a pessoa que pensou em criar um projeto que tivesse essas ações de formação profissional. Então, Escola Técnica, na época, apenas vamos dizer que abarcou essa ideia, por motivos não sei quais, porque na época nós não tínhamos alunos com deficiência. Enfim, na época geralmente a proposta era oferecida por Brasília a escola geralmente abraçava a causa. Então, a iniciativa não partiu da escola, na realidade. A iniciativa partiu de uma instância maior. (CN1).

Até onde eu me recordo, nas reuniões ficou claro que parecia ser uma imposição. Parecia haver uma [...] necessidade vinda de esferas superiores pra que isso fosse implantado, na época. A sensação que nós tínhamos é de que era algo repentino. Inclusive com uma premência de tempo, uma urgência, *né*. Não que fosse registrado esse tempo, que a coisa deveria acontecer num determinado prazo, mas sentíamos isso. Tanto é que me recordo que as reuniões se davam com uma certa frequência, *né*. A sensação que eu tinha era que a coisa precisava ser implantada. (MN2).

Ainda sobre a busca da motivação da ETFSE para implantação das ações de formação profissional da pessoa com deficiência, as falas de CN1 e MN2 são convergentes ao afirmarem que não se tratou de uma decisão gestada no interior da própria escola. Para eles, a principal motivação veio do além muro da escola, veio do MEC, e que a implantação deveria ocorrer em compasso de urgência. Somente a falta de tradição em atuar com pessoas com deficiência já seria um enorme desafio a ser vencido e, isso pode se complicar ainda mais quando ações dessa natureza não resultam de uma decisão gestada e amadurecida pela própria comunidade escolar.

A complexidade que envolve a profissionalização da pessoa com deficiência exige mais do que o mero cumprimento de determinações externas. Esse processo será tanto mais exitoso quanto mais for resultante de um projeto esboçado na/pela própria escola. Outro aspecto muito grave foi a própria frouxidão do *Tec Nep*/MEC, dada a sua quase inteira falta de recursos para apoiar as escolas da rede federal, como já mencionado. De acordo com Rosa (2011), a falta de institucionalização da Ação *Tec Nep* na rede federal de educação profissional parece ter-se constituído como regra geral. Enfim, findou demonstrado que a proposta de implantar as ações de formação profissional para alunos com deficiência na ETFSE/CEFET-SE foi fruto da adesão a um programa do MEC e não de uma iniciativa institucional, interna. Os depoimentos ora analisados dão a entender que essa escola começou a pensar/fazer tentativas ações relativas às pessoas com deficiência de modo deliberado com a chegada do

Tec Nep. Debates e práticas dessa natureza ainda não eram comuns no interior da escola.

Assim, depreende-se que a limitação ao percentual de vagas destinadas à pessoa com deficiência ao prescrito em lei federal demonstra o alinhamento institucional mais a uma motivação formal e externa, do que a uma motivação própria, a uma proposta genuinamente local de inclusão educacional, dada a precariedade com a qual é referida em documentos importantes da ETFSE.

Isto pode ser explicado, em parte, pelo fato de que o Estatuto das Escolas Técnicas Federais, principal marco regulatório das instituições federais de educação profissional, aprovado pelo Decreto nº 2.855, de 2 de dezembro de 1998, não contemplar nenhum objetivo referente à formação profissional da pessoa com deficiência, conforme se vê na íntegra do

Artigo 3º - As Escolas Técnicas Federais, observadas as características definidas no artigo anterior, têm por objetivos:

I - ministrar cursos de qualificação, requalificação e reprofissionalização e outros de nível básico da educação profissional;

II - ministrar ensino técnico, destinado a proporcionar habilitação profissional, para os diferentes setores da economia;

III - ministrar ensino médio;

IV - ministrar ensino superior, visando à formação de profissionais e especialistas na área tecnológica;

V - oferecer educação continuada, por diferentes mecanismos, visando à atualização, ao aperfeiçoamento e à especialização de profissionais na área tecnológica;

VI - ministrar cursos de formação de professores e especialistas, bem como programas especiais de formação pedagógica para as disciplinas de educação científica e tecnológica;

VII - realizar pesquisa aplicada, estimulando o desenvolvimento de soluções tecnológicas, de forma criativa, e estendendo seus benefícios à comunidade.

Art. 4º As Escolas Técnicas Federais são dotadas de autonomia administrativa, financeira, patrimonial, didática e disciplinar compatíveis com a sua personalidade jurídica e de acordo com seus atos constitutivos.

Art. 5º O ensino ministrado nas Escolas Técnicas Federais, além dos objetivos propostos, observará os ideais e fins da educação previstos na Constituição Federal e na legislação que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e suas regulamentações. (BRASIL, 1998).

Assim como o Estatuto da ETFSE não apresentava indicativo direcionado a uma cultura escolar inclusiva, seu Plano Estratégico 1997-2003 também se revelou vacilante a esse respeito. Expressões tais como, “educação especial”, “atenção à pessoa com deficiência”, as quais apontariam na direção de uma proposta escolar inclusiva, não apareciam na estrutura textual do citado documento. Ao contrário, no plano estratégico, era muito mais evidenciada a estrita vinculação com os objetivos emanados do Estatuto acima citado, e com a finalidade do PROEP, já discutida anteriormente. Como se pode confirmar, os objetivos contidos no Plano Estratégico 1997-2003 eram (ANEXO F): implantar processo de gestão compartilhada; realizar pesquisa

tecnológica em parceria com as empresas; criar uma incubadora tecnológica; modernizar os laboratórios; redimensionar a oferta de cursos; modernizar a biblioteca; incrementar política de capacitação e aperfeiçoamento de pessoal; criar um programa de *marketing*; e implantar um Programa de Desenvolvimento Institucional. (Plano Estratégico, 1997). De maneira explícita nenhum dos objetivos daquele documento fazia remissão à articulação entre a educação profissional e a educação especial, tampouco à formação profissional da pessoa com deficiência. No Regulamento da Organização Didática- 2000 não foi encontrado nenhum item que orientasse ou incentivasse práticas escolares inclusivas. A não previsão de ações relativas à formação profissional da pessoa com deficiência também pode ser confirmada ao se revisitarem os Projetos Prioritários que constavam nessa importante ferramenta de gestão da ETFSE. Constavam como projetos prioritários a melhoria da qualidade do ensino; capacitação de recursos; implantação de cursos de tecnólogo; modernização da gestão institucional; comunicação e *marketing* institucional; capacitação e aperfeiçoamento de recursos humanos; pesquisa de mercado; desenvolvimento gerencial; criação da incubadora tecnológica; modernização de laboratórios e biblioteca; incentivo à produtividade; criação de novos cursos e do Departamento de Relações Empresariais e a integração Escola/Comunidade. Portanto, pelo menos de modo aparente, nenhum desses projetos fazia remissão à inclusão educacional da pessoa com deficiência nessa escola. Vê-se a supremacia de uma lógica de educação organizada e destinada aos anseios do mercado de trabalho, pautada pela seletividade.

À exceção do Edital nº 1, de 10 de janeiro de 2002, a publicação dos demais editais de seleção para ingresso nos cursos com reserva de vagas para a pessoa com deficiência ocorreu após o processo de transformação da Escola Técnica Federal de Sergipe em Centro Federal de Educação Tecnológico de Sergipe.

As críticas ao modelo de educação profissional desenvolvido pelas escolas técnicas, associado ao movimento no Estado brasileiro, promoveram a mudança de institucionalidade das escolas técnicas federais, que passaram a ser centros federais de educação, conforme já sinalizado em parágrafo anterior, quando da remissão ao Plano Nacional de Educação.

O processo de Cefetização das escolas técnicas consistiu-se numa das ações do Programa Reforma e Expansão da Educação Profissional (PROEP), capitaneado pelo Ministro da Educação, Paulo Renato Souza. Na Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), órgão responsável pela gestão da Educação Profissional, exerceram papel de relevo no processo o professor Ruy Leite Berger Filho - Secretário de Educação Média e Tecnológica -, Raul David do Valle Júnior - Diretor Executivo do PROEP - e Cleunice Matos Rehem - Coordenadora Geral da Educação Profissional.

De acordo com determinação ministerial, o processo de transformação de Escola Técnica Federal em Centro Federal de Educação Tecnológica estava condicionado à aprovação de um Projeto Institucional de Cefetização. O projeto de Cefetização da ETFSE foi elaborado por Comissão instituída pela Portaria ETFSE nº 248, de 05 de julho de 1999, complementada pela Portaria ETFSE nº 370, de 10 de setembro de 1999, composta por Clemisson da Silva Araújo, como Coordenador, Marta Suzana de Oliveira Costa, Herivelto José Coelho, José Adelmo Menezes de Oliveira, Marcos Roberto Oliveira Prado, Marize Dias Freitas, Dayse Vespasiano de Assis e Adeilson Pessoa de Melo. O projeto fruto do trabalho dessa equipe foi enviado ao Ministério da Educação, conforme Ofício nº 386/2000/DG/ETFSE, datado de 24 de novembro de 2000.

A Escola Técnica Federal de Sergipe (ETFSE) foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe (CEFET-SE), através do Decreto de 13 de novembro de 2002, publicado na Seção 1, página 18, do Diário Oficial da União, do dia 14 de novembro de 2002. Essa nova institucionalidade significou

[...] mais uma importante transformação acadêmico-jurídica de Escola Técnica Federal de Sergipe para Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe (CEFET-SE). Este processo de mudança foi iniciado em 1997, [...] A consolidação da implantação do CEFET-SE se deu através do Decreto de 13 de novembro de 2002. A partir de então, implantaram-se os cursos de Educação Tecnológica de Nível Superior. (SANTOS NETO, 2009, p. 37).

O Artigo 2º do Decreto de 13 de novembro de 2002 que implantou o CEFET-SE dispunha que

Art. 2º - o estatuto da referida Escola, aprovado de conformidade com o disposto no Decreto n. 2.855, de 2 de dezembro de 1998, fica mantido para o Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe [...]. (BRASIL, 2002).

Portanto, o CEFET-SE, ao herdar o Estatuto da extinta ETFSE, manteve-se, segundo a fiel leitura do texto de lei, a ausência de determinação/orientação legal sobre a inclusão educacional. Entretanto, no Artigo 3º consta *in verbis*:

Art. 3º o Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe tem o prazo de até dois anos para a sua adequação aos termos do **projeto institucional aprovado pelo Ministério da Educação**. (BRASIL, 2002. Grifo nosso).

Desse modo, o artigo 3º, transcrito acima, poderia ter sido o suporte legal para o CEFET-SE autodeterminar-se uma instituição escolar de orientação inclusiva, daí porque é essa a

análise que será realizada a partir de agora, comparando-se algumas ações de inclusão educacional e sua possível relação com documentos do recém-criado CEFET-SE.

Sob o manto dessa nova institucionalidade, foram publicados editais de seleção para ingresso nos cursos técnicos com reserva de vagas para a pessoa com deficiência em 2003, 2004, 2005, 2006 e 2007, conforme segue:

Quadro 08 - Demonstrativo Editais/Vagas – CEFET-SE/ Sede

DESCRIÇÃO DOS EDITAIS	TOTAL DE VAGAS	VAGAS OFERTADAS PARA PESSOA COM DEFICIÊNCIA	VAGAS OCUPADAS POR PESSOA COM DEFICIÊNCIA	% DE VAGAS OFERTADAS PARA PESSOA COM DEFICIÊNCIA EM RELAÇÃO AO TOTAL DE VAGAS	% DE VAGAS OCUPADAS POR PESSOA COM DEFICIÊNCIA EM RELAÇÃO ÀS VAGAS OFERTADAS
Edital n. 3, de 16 de maio de 2003	374	15	05	4,0%	26,66%
Edital n. 7, de 12 de dezembro de 2003	280	13	04	4,6%	30,76%
Edital nº 1 de 14 de junho de 2004	367	18	16	4,9%	88,88%
Edital n. 2, de 7 de abril de 2005	378	15	23	3,9%	153%
Edital n. 9, de 11 de agosto de 2006	120	05	03	4,1%	60%
Edital n. 13, de 4 de janeiro de 2006	429	22	21	5,1%	95%
Edital n. 5, de 23 de maio de 2007	415	17	10	4,0%	59%

Fonte: Sistema Acadêmico do IFS/2016.

Reunidos, os editais de 2003 a 2007 ofertaram 95 vagas reservadas para pessoas com deficiências nos cursos técnicos do CEFET-SE, tendo ingressado o total de 82 alunos com deficiência. Isto revela que no conjunto das vagas ofertadas, 13 não foram ocupadas. Todavia, em 2005, o total de pessoas com deficiência que ingressou foi de 153%. Este indicador mostra que, naquele ano, a demanda se revelou maior que a oferta de vagas para pessoas com deficiências. Vê-se que o percentual de pessoas com deficiências ingressantes saltou de 26,66% em 2003, para 59% em 2007. Da associação entre esses indicadores e a fala do gestor, que segue, é possível depreender o esforço da gestão institucional em fortalecer o acesso das pessoas com deficiência à escola.

Eu falei: antes de eu sair, antes de terminar minha gestão, eu quero ver esta escola, eu quero ver este CEFET com 50% de pessoas com deficiência física. E aí teve algumas pessoas que ficaram abismadas. “Professor, 50%, pelo amor de Deus!”. Claro que eu falei brincando mas o sentido foi o de mostrar que a gente deveria, a partir daquele momento, trabalhar mais e mais e sempre para as pessoas com deficiência. Enquanto eu estive lá, o meu pensamento como gestor era aumentar a cada ano que se passava. (DG1).

Outro aspecto que exige destaque, é o fato de somente no Edital n. 13, de 4 de janeiro de 2006 ter sido cumprido rigorosamente o percentual de 5%, conforme previsto no Artigo 37 do Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999. À exceção desse edital, nos demais, o percentual ofertado girou entre 3,9 (2005) e 4,9% (2004). Não se conseguiu coletar nenhum dado que pudesse justificar o não cumprimento do percentual de 5% de vagas reservadas, conforme declaração contida nos editais. Entretanto, cogita-se que se refere a um arredondamento entre o quantitativo das vagas destinadas à ampla concorrência e as vagas reservadas às pessoas com deficiência.

Nas súmulas dos editais publicados entre os anos de 2002 a 2007, extraídas do Diário Oficial da União não constava nenhuma menção a qualquer forma de atendimento especializado aos candidatos com deficiências nem com relação ao processo de inscrição nem quanto à realização da prova, a exemplo da ampliação do formulário de inscrição e do caderno de prova, da disponibilização de um profissional para ler a prova e de intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). A omissão dessas informações no edital pode ter exercido alguma influência acerca da procura dos candidatos com deficiências ao referido certame, tendo levado os potenciais candidatos a nem comparecerem para realização da prova, pela incerteza do recebimento de apoio institucional. O ideal seria que no edital constassem informações claras sobre do tipo de apoio a ser disponibilizados para os candidatos com deficiência ao longo de todo o processo, inclusive no ato de realização da prova. Entretanto, os participantes A1 e A2 destacaram não somente o apoio disponibilizado pela ETFSE/CEFET-SE aos candidatos com deficiências, no ato de realização da prova de seleção, como também disponibilizaram indícios para a sua caracterização. Depreende-se que a transcrição do cartão-resposta feita pelo fiscal de prova deve-se ao fato de A1 possuir deficiência nos membros superiores, e a realização da leitura da prova pelo outro fiscal foi devido a A2 ser cego ou possuir baixa visão.

Considera-se baixa visão quando o valor da acuidade visual corrigida no melhor olho é menor que 20/60 e igual ou maior que 20/400, ou o seu campo de visão é menor que 20 graus com a melhor correção óptica. A baixa visão subdivide-se em 3 categorias: perda visual moderada, em que o indivíduo apresenta acuidade visual $<20/60$ e $\geq 20/200$; perda visual grave $<20/200$ e $\geq 20/400$ e profunda $< 20/400$ e $\geq 20/1200$ (FERRONI;

GASPARETTO, 2012, p. 302).

A baixa visão manifesta-se de forma peculiar em cada um dos indivíduos afetados porque são muitos os aspectos que interferem no modo de ver e na maneira como os objetos e estímulos do ambiente são percebidos ou reconhecidos. Alguns alunos fazem uso de recursos ópticos mediante prescrição oftalmológica, enquanto outros necessitam basicamente de recursos não ópticos.

De acordo com Carvalho et al. (2005), a baixa visão pode ser congênita e ter como causas a retinocoroidite macular por toxoplasmose, a catarata congênita, a amaurose congênita de Leber, o glaucoma congênito, entre outras. A baixa visão adquirida tem como causas o descolamento de retina, o glaucoma, a catarata, a degeneração senil de mácula, o diabetes e os traumas oculares.

Ao se trabalhar com alunos com baixa visão, deve-se estimulá-los a utilizarem, de forma plena, todo potencial de visão e dos sentidos remanescentes, além de ajudá-los a superar eventuais dificuldades e conflitos emocionais. Esses alunos devem aprender a perceber visualmente as coisas, as pessoas e os estímulos do ambiente. Para isto, os educadores têm por obrigação despertar o interesse dos alunos e estimular o comportamento exploratório mediante atividades orientadas, apoiadas nas tecnologias assistivas, e adequadamente organizadas começando por critérios que contemplem as necessidades individuais e específicas de cada aluno. Desse jeito,

[...] é importante lembrar que pessoas com cegueira e baixa visão não são iguais por terem a mesma deficiência, bem como, não se adaptam e aceitam recursos de Tecnologia Assistiva de forma isonômica. Portanto, faz-se primordial que o professor da sala de aula converse com o estudante a fim de coletar o maior número de informações acerca das experiências sensoriais já adquiridas, e conhecer os limites e as potencialidades dos recursos, tendo condições de apontar os caminhos a serem traçados. (VOOS; FERREIRA, 2018, p. 28).

Ademais, é importante realçar que não fosse o leitor da prova, A1 nem ao menos teria como acessá-la.

[...] só no cartão de resposta, só na hora de passar para o cartão, pelo fiscal. Ele pegou e copiou todinho. (A1).

Quem tinha dificuldade aí o Napne auxiliava na hora para uma pessoa ler as provas. Teve *pra* me auxiliar na parte da escrita e da leitura da prova. Os fiscais iam me perguntando as questões para eu marcar, pra eu dizer as

questões para eles marcarem. Se não tivesse esse apoio eu não tinha como fazer a prova porque não tinha nem como ler nem escrever. (A2).

Não foi possível o acesso a dados quantitativos sobre o total de candidatos com deficiência inscritos nos processos seletivos. Todavia, de acordo com a professora Adriana Cavalcante Aguiar Carvalho, coordenadora de vários processos seletivos no período abarcado por esta pesquisa, o número de candidatos com deficiências inscritos nos processos seletivos variava de curso para curso. Em alguns cursos, o número de vagas reservadas nos editais era bem inferior ao de candidatos com deficiência inscritos, ocasionando considerável concorrência entre candidato/vaga. As maiores concorrências entre candidatos com deficiências em relação às vagas reservadas nos editais, geralmente, ocorriam nos cursos técnicos da área de Informática e de Segurança no Trabalho. Ainda de acordo com a mesma informante, havia cursos que a quantidade de candidatos com deficiências inscritos ficava abaixo da quantidade de vagas reservadas às pessoas com deficiência, não ocorrendo, portanto, a nenhuma concorrência.

No cômputo geral, os editais de 2002 a 2007 destinaram 113 vagas para pessoas com deficiência, das quais 86 foram preenchidas, equivalendo a 76% de aprovação nos processos seletivos. O requisito para inscrição nos cursos técnicos previsto nos editais era que o candidato possuísse o ensino fundamental completo. Nesse período, ingressaram 45 estudantes com deficiência física, 12 com deficiência auditiva, 3 com deficiências múltiplas, 9 com deficiência intelectual, 10 com deficiência visual e 2 com transtornos psicomotores, de acordo com o registro do Sistema Acadêmico do Instituto Federal de Sergipe - fonte de todos esses dados -, todavia, não há registrado o tipo de deficiência de cinco estudantes que ingressaram através da reserva de vagas para pessoas com deficiência. Esclarece-se que foi utilizada como fonte, nesse caso, a ficha de matrícula dos alunos com deficiência e não o formulário de inscrição no processo seletivo. Dos 86 estudantes com deficiência ingressantes, 31 concluíram o curso, dos quais 22 do sexo masculino e nove do sexo feminino; 41 estudantes com deficiência evadiram, sendo 32 homens e nove mulheres; os outros 14 alunos trancaram a matrícula ou solicitaram a transferência para outras escolas. O índice de 36% de alunos com deficiência que concluiu os cursos demonstra que algumas práticas de professores e de membros do Napne preponderam sobre a frágil institucionalização das ações do *Tec Nep* na ETFSE/CEFET-SE. De igual modo, a essa mesma fragilidade deve ser remetido o índice de 47% de evasão de alunos com deficiência. A permanência dos estudantes ou a sua saída precoce da escola está atrelada a uma série de fatores, desde pessoais, passando pelos relativos à cultura da própria escola, até os fatores mais macros. É conveniente ressaltar que “[...] nenhum fator único é capaz de explicar,

por si só e de modo completo, esse processo. [...] as pesquisas acadêmicas relatam uma variedade de fatores associados à decisão de evadir-se da escola.” (DORE; SALES, 2017, p. 116). É conveniente registrar que, mesmo a evasão tendo ultrapassado o total de alunos que concluíram o curso, essa foi a primeira ação em escala ampliada da ETFSE/CEFET-SE em favor da formação profissional da pessoa com deficiência. Do contingente de alunos com deficiência, mais de 80% cursaram o ensino fundamental em escolas públicas e a quase totalidade residia em bairros populares de Aracaju e da região metropolitana. Dentre os alunos com deficiência oriundos de escolas particulares, parte significativa estudou na “Escola Caminho do Saber”.

Assevera-se que, em considerável medida, o elevado percentual de evasão dos alunos com deficiência pode ser explicado também pela baixa participação dos professores e demais trabalhadores da ETFSE/CEFET-SE em atividades de formação continuada relativas aos conceitos e procedimentos pedagógicos da Educação Especial na perspectiva inclusiva.

A gente ficou sem saber o que fazer. Nenhuma pessoa na escola tinha alguma formação nesse sentido, e aí a gente conversou com o aluno, chamou a mãe do aluno e, a partir daí, a gente começou a fazer um trabalho. A partir daí a escola contratou intérpretes estagiários, que eram alunos de faculdades particulares e da UFS, do curso de Pedagogia, e a gente contratou pessoas que já tinham conhecimento. A partir daí a escola percebeu a necessidade de haver uma capacitação. (MN5).

Outro eixo foi a formação de professores. Então, a gente teve momentos em que a gente ia para a sala da coordenação, quando tinha reunião do curso, exatamente para falar sobre essa realidade do que seria a pessoa com deficiência. (MN1).

Quando eu cheguei aqui eu tirava notas muito baixas aí os professores não eram preparados aí não sabiam lidar comigo e aí eles colocavam coisas que não tinham nada a ver comigo. Assim, tinha a ver com o assunto mas eu tinha muita dificuldade porque era passado no quadro aí eu tinha que gravar *né*, gravar as aulas. (A1).

Inclusive deficiência auditiva, não escutava, me lembro bem, outro aluno com deficiência oral de se expressar, de falar, que na época chamava de mouco, que dava dificuldade de falar e outros com deficiências ou doenças [...] psíquicas ou seja agitados, rebeldes, não sei se é bem a deficiência física mas era dentro do contexto fora do normal. (P1).

O despreparo e a escassez de atividades de formação dos professores e funcionários para a lida pedagógica com alunos com deficiência atravessam o depoimento de todos os participantes acima. É importante notar que a situação de despreparo e o insuficiente enfrentamento institucional era notado e sentido pelos membros do Napne, pelos professores e

alunos. Sabe-se que “[...] para que a inclusão ocorra de modo adequado deve-se [...] dar tempo ao professor para que ele estude e planeje detalhadamente sua prática de ensino.” (SOUZA, 2015, p. 171. Supressão nossa). Os depoimentos também evidenciam que as poucas atividades de formação ocorreram através da iniciativa isolada dos membros do Napne, que, sabidamente, utilizaram as contribuições dos próprios alunos com deficiência e de estagiários com experiência na área da Educação Especial.

Conforme já mencionado, maior parte das ações do *Tec Nep* foi realizada já no contexto da nova institucionalidade: CEFET-SE. Assim, faz-se mister a dissecação de alguns elementos que constituíram o Projeto Institucional de Cefetização, com o fito de melhor compreender a noção e o espaço destinados à formação profissional das pessoas com deficiências. O novo modelo escolar caracterizou-se, sinteticamente, pela decretação da autonomia pedagógica, administrativa e financeira, pela ampliação da função social e pela diversificação dos níveis de ensino. Daquele momento em diante, além da oferta dos cursos básicos - de qualificação, e dos cursos técnicos – profissionalizantes, cursos de graduação e de pós-graduação também passariam a ser ofertados regularmente. O referido projeto foi composto por uma apresentação, seguida de uma introdução, de princípios legais, da caracterização institucional, gestão e da proposta pedagógica. Após a breve apresentação do projeto em questão constava que a Missão¹⁹ do CEFET-SE seria “Contribuir para a **formação integral do indivíduo** preparando, enquanto agente de transformação para o desenvolvimento da sociedade” (ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DE SERGIPE, 2000a, p. 2. Grifo nosso). Como se pode ver, trata-se de uma missão que apontava na direção de uma escola inclusiva, ao pretender a formação orgânica de um sujeito transformador. Assim, seria o modo de apropriação dessa missão que determinaria os resultados da formação profissional da pessoa com deficiência, todavia o documento é vasto e ainda cabe análise mais aprofundada.

Por se tratar de um documento que guardava o desafio de imprimir uma nova institucionalidade a uma instituição escolar criada sobre a centenária ETFSE, o projeto foi claro ao registrar, na Introdução, que a função social do CEFET-SE seria:

- a) Utilizar metodologias de construção de competências fundamentadas em saberes técnico-científicos amplos que permitam aos alunos a sua aplicação imediata e em situações futuras, com base no desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender de maneira cooperativa e em equipes de trabalho, atendendo às exigências da evolução científico-tecnológica do mundo e da nossa região.

¹⁹ Consiste numa declaração institucional relativa aos seus propósitos e responsabilidades.

b) Construir princípios que torne o homem um cidadão crítico, reflexivo e competente no uso e emprego das tecnologias.

c) Estreitar os laços e os vínculos com a sociedade, potencializando a sua atuação e interação com o mundo do trabalho, e os campos das produções técnica, científica e econômica [...]. (ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DE SERGIPE, 2000a, p. 4).

Tratava-se de uma função social de dimensão ampla, aberta à articulação entre os vários aspectos da vida humana, articulada ao debate central do momento histórico de sua feitura.

Faz-se necessário que a escola desenvolva uma mentalidade tecnológica, ou seja, uma maior familiaridade e abertura para aplicações cada vez mais imediatas do conhecimento científico à vida cotidiana, nas atividades produtivas e em outras dimensões da vida em sociedade. (FOGAÇA; SALM, 1994, p. 81).

No sexto item do projeto em análise, constava a Proposta Pedagógica do CEFET-SE pontuada por uma justificativa insistente na tarefa de evidenciar e esclarecer o paradigma sobre o qual se assentaria a Educação Profissional e Tecnológica. De acordo com Grinspun (2002, p. 230), a educação tecnológica deveria ser “[...] revestida de três aspectos principais: interdisciplinaridade, a formação do homem numa visão de totalidade, incluindo as questões da subjetividade e o aspecto da mediação entre cultura e conhecimento entre homem e sociedade.” Da leitura dessa parte do projeto, é fácil perceber o esforço discursivo em deixar para trás o paradigma tecnicista que marcou a ETFSE, ao longo de sua centenária existência.

Nessa mesma esteira, constava que o CEFET-SE

[...] fundamentará a sua concepção pedagógica [...] na **autonomia** e **flexibilidade** para contemplar a **diversidade** de ofertas e atendimento nos diversos níveis de Educação Profissional, ampliando as perspectivas de inclusão do trabalhador em um sistema de Educação Profissional continuada. (ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DE SERGIPE, 2000a, p. 73. Grifo nosso).

Todavia, contraditoriamente ao voluntarismo das declarações constantes no item Justificativa, no item Estrutura Pedagógica foi priorizada a Pedagogia da Qualidade Total, de viés meramente mercantil, trazida para o bojo do PROEP pelo professor Philippe Perrenoud, consultor do BID.

Assim, a declaração de uma proposta pedagógica assentada na autonomia, na formação integral, na flexibilidade e na diversidade, eixos estruturantes para a escola culturalmente inclusiva, portanto favorável à profissionalização da pessoa com deficiência, conflita com a parte do texto reservado ao esclarecimento das bases curriculares, quando afirmou que

As Matrizes Curriculares serão pautadas em **competências profissionais** gerais das áreas, previstas na Res. CNE/CEB n. 4/99 de 05 de outubro de 1999 e completadas em até 30% para atender demandas locais do **mercado** [...]. (ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DE SERGIPE, 2000a, p. 81. Grifo nosso).

A fundamentação ideológica da Pedagogia das Competências repousava em princípios contrários aos da inclusão escolar, pois

[...] a noção de competência, pela conotação individual que carrega, tende a despolitizar essas relações. Questões relacionadas às **oportunidades educativas**, ao desemprego, à precarização das relações de trabalho, às perdas salariais, entre outras, assumem um caráter estritamente técnico. A noção de competência é, então, apropriada ao processo **de despolitização das relações sociais** e de **individualização das reivindicações** e das negociações. (RAMOS, 2002, p. 406-407. Grifo nosso).

Nessa concepção de educação profissional, o currículo deveria basear-se em competências requeridas para o exercício profissional. A oferta dos cursos deveria estar sintonizada com as demandas do mercado e deveriam promover a qualificação, a requalificação e a reprofissionalização das pessoas.

Ora, essa mudança repercute nas estratégias, anteriormente utilizadas para o treinamento do trabalhador, deslocando o seu foco de ação de capacitação visando preparar o indivíduo para um determinado posto de trabalho ou uma ocupação, para uma ação mais ampla, compreendida entre como **qualificação/requalificação** do trabalhador objetivando garantir a sua concepção de trabalho, qualificação e empregabilidade, pois, são esses os conceitos-chave que devem balizar os planos, programas e projetos destinados à formação do trabalhador. (RAMOS, 2002, p. 8).

Conforme demonstrado, a implantação das ações de formação profissional da pessoa com deficiência ocorreu na vigência da institucionalidade Escola Técnica e, no ano seguinte mudou para a institucionalidade CEFET. Ficou demonstrado também que no documento de mudança de institucionalidade - o projeto de Cefetização – não aparece de modo textual o paradigma da educação inclusiva especificamente relacionada à pessoa com deficiência. Nele constam princípios genéricos, difusos e solapados pelos ditames da pedagogia da fábrica. Nesse contexto, princípios como a autonomia, formação integral, cidadão reflexivo, diversidade são ressignificados e não coincidem com a semântica própria da educação inclusiva.

De tudo que foi dito até aqui, viu-se que a primeira década dos anos 2000 foi palco de significativos debates e experimentação de propostas educacionais para as pessoas com deficiência. Nesse período, a sociedade brasileira foi dotada de um conjunto de iniciativas em

forma de normas, políticas, planos, programas e ações destinadas a diminuir ou superar a desigualdade historicamente imposta às pessoas com deficiência, sobretudo a negação à profissionalização como via de emancipação.

Em meio à reforma do Estado brasileiro, forçada pela reestruturação produtiva, em favor do capital internacional; em meio à disputa de duas propostas de educação profissional gerenciadas por dois ministérios diferentes – a proposta do Ministério do Trabalho e Emprego, que forjou e implementou o PLANFOR e o Ministério da Educação, com o PROEP; em meio a duas concepções distintas de formação profissional – uma baseada na instrumentalização para o exercício de uma profissão e a outra na articulação entre educação geral e formação específica; em meio a um processo de mudança de institucionalidade das tradicionais escolas técnicas federais e forte atuação das entidades de ensino não-governamentais no campo da profissionalização, é certo afirmar que se trata de um tempo importante e preocupante para a formação profissional da pessoa com deficiência.

Foi na primeira década do século XXI que se presenciou, em meio a reformas, tensões e projetos em disputa, o aparecimento de importantes indícios favoráveis à inclusão da pessoa com deficiência nas escolas de formação profissional, no mundo do trabalho, enfim na vida em sociedade de modo mais pleno. O início do século XXI foi profícuo tanto na produção de textos legais quanto de realização de atividades voltadas para a integração da educação especial à educação profissional. O marco regulatório promulgado nesse período promoveu a ressignificação dessas duas modalidades de ensino e apontou para a superação da prática de superposição entre ambas. Todavia, nem todos os programas de formação profissional desenvolvidos à luz dessa inspiração legal conseguiram, efetivamente, promover a articulação da educação especial com a educação profissional. Os programas analisados revelaram-se ora comprometidos com os interesses exclusivos do capital, ora pouco capazes de promover a inclusão educacional da pessoa com deficiência, devido à predominante oferta de cursos rápidos, com baixa carga horária e, portanto, incapazes de promover a elevação da escolaridade, conforme preceito da legal.

Há que se considerar que a ETFSE/CEFET-SE, em consonância com os princípios do *Tec Nep*, promoveu outra noção de formação profissional da pessoa com deficiência, diferentemente do PLANFOR e das Oficinas Protegidas, que promoveram somente cursos de qualificação, com carga horária reduzida e com baixo grau de complexidade. A intenção da ETFSE/CEFET-SE foi garantir às pessoas com deficiência a chance de realizar uma formação profissional técnica de nível médio com elevação da escolarização, guindando esses estudantes ao nível posterior de ensino. Quanto aos documentos da ETFSE/CEFET-SE, verificou-se que

os mesmos expressavam, de modo rotundo, o novo conceito e princípios da educação profissional, o que não se verificou com a educação especial. Nos documentos analisados, a temática da inclusão educacional da pessoa com deficiência foi tratada com excessiva imprecisão e reticência, através da utilização de termos ou expressões vagas, lacônicas e genéricas.

De igual modo, da forma lacônica como a temática inclusão educacional foi tratada no arranjo normativo, preponderou o risco de, na aparente intenção de incluir, também ter-se promovido a exclusão. A pura intenção de atender ao chamamento do MEC em aderir ao *Tec Neppouco* interferiu na revisão dos documentos e dos currículos dos cursos, sob a perspectiva da educação inclusiva, na aquisição de tecnologias assistivas e na capacitação dos professores. Da análise dos seis editais publicados entre 2002 e 2007 com vagas para a pessoa com deficiência, depreende-se que a ETFSE/CEFET-SE adotou a noção de inclusão educacional plena. Os editais asseguram vagas para pessoas com qualquer tipo de deficiência e todos os cursos técnicos. Assinale-se que por tratarem especificamente do ingresso nos cursos técnicos os editais analisados nada trouxeram sobre o ingresso da pessoa com deficiência em cursos de curta duração, que também poderiam ser uma alternativa de formação profissional da pessoa com deficiência com grau mais elevado de comprometimento de suas capacidades sensório-motoras ou intelectuais. O cego, a pessoa com deficiência física e os surdos podem assumir qualquer profissão com eficiência.

As ações de inclusão educacional da pessoa com deficiência demonstram carecer da vinculação a uma proposta institucional mais vigorosa, com amparo legal, procedimental, epistemológico e administrativo forjados da ação integrada entre o MEC, as escolas da rede e a própria ETFSE/CEFET-SE. Nessa escola, as ações do *Tec Nep* só foram desenvolvidas por conta do voluntarismo de alguns servidores, o que demonstra a sua frágil institucionalização. Notada a desassistência oficial, os alunos com deficiência precisaram contar com a generosidade e solidariedade de alguns servidores da escola.

Então, as ações maiores foi a força de vontade de cada servidor que abraçou a causa. Essa foi a missão. Foi fundamental para que a instituição chegasse a oferecer esses cursos técnicos, curso médio para essas pessoas portadoras. Então, acho que foi realmente o próprio servidor, o próprio funcionário, os próprios professores que sentiram a necessidade de começar a amar o ser humano e foi o que me deixou mais gratificado. (DG1).

Embora haja indicações em torno de um pretenso compromisso político com a inclusão educacional da pessoa com deficiência, foi pouca a competência técnica da ETFSE/CEFT-SE para torná-la realidade. As ações até então analisadas não se encontravam

escritas, de forma direta e incisiva, nos principais documentos institucionais, como se constatou após o lançamento de luzes sobre o Estatuto, o Plano Estratégico: 1997-2003, as Ações Políticas: 1995-1999, o Projeto Institucional de Cefetização e o Regulamento da Organização Didática. Esses documentos não dispuseram sobre a incorporação dos princípios da educação inclusiva nas práticas escolares, prevalecendo a noção tradicional de escola segregativa. Todavia, sozinhos, os documentos e normas não são capazes de influenciar todas as práticas escolares. A autonomia docente e o compromisso de funcionários podem dar origem a práticas escolares transgressoras, não previstas nos documentos escolares, e contudo, emprestarem elementos de uma nova cultura escolar.

De modo geral, verificou-se que o marco regulatório da educação especial produzido na primeira década do século XXI teve o mérito de reafirmar a inclusão educacional como um paradigma a ser seguido pelas escolas e um compromisso político a ser assumido pelo Estado brasileiro. Entretanto, as políticas, programas e ações de formação profissional da pessoa com deficiência incorporam paradigmas que variaram da segregação à tentativa de inclusão.

Desse jeito, nota-se que se as ações de formação profissional da pessoa com deficiência tivessem sido institucionalizadas em sentido lato, não teriam dependido tanto do voluntarismo de alguns funcionários e professores e poderiam ter provocado maiores e mais profundas mudanças em sua cultura escolar, agregando-lhe, com mais vigor, os princípios inclusivos.

A mudança da cultura escolar segregativa para a inclusiva é um processo lento, cheio de desafios e exige a tomada de decisão firme por parte dos gestores, dos professores, funcionários e alunos. A principal decisão a ser tomada pela comunidade escolar é a revisão do currículo, do qual emanarão as práticas escolares. Assim, na próxima etapa deste trabalho será tecido um constructo no qual o currículo será tomado como um fenômeno cultural, portanto com potência para ressignificar a cultura da escola.

4 CULTURA ESCOLAR E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

4.1 O CURRÍCULO COMO UM CONJUNTO DE PRÁTICAS CULTURAIS

O sistema escolar brasileiro apresenta a centralização como uma de suas principais características, constituindo-se numa estrutura composta por instâncias centrais, a exemplo do MEC, secretarias estaduais e municipais de educação, que abrigam o poder de definição de políticas e programas e, na periferia desse sistema, encontram-se as unidades de ensino, quase sempre ordenadas de fora para dentro. Desse modo, impinge-se às escolas basicamente a tarefa de executoras de determinações dos órgãos centrais e, por fazerem parte de um Sistema maior, restam-lhe pouca condição para a autodeterminação. A redução de sua autonomia pode ser explicada pela obrigatoriedade da escola implementar as políticas homogeneizantes impostas pelos órgãos centrais.

Para que uma escola se torne inclusiva, deverá haver o reconhecimento de que alguns alunos necessitarão mais do que outros de ajudas e apoios diversos para alcançar o sucesso de sua escolarização. Essa postura representa uma mudança na cultura escolar. Pois, sem a organização de um ambiente mais favorável ao atendimento das necessidades dos alunos que precisam de estratégias e técnicas diferenciadas para aprender, qualquer proposta de Educação Inclusiva não passa de retórica ou discurso político. (GLAT; BLANCO, 2007, p. 28).

Todavia, não é incomum as escolas reivindicarem um espaço para que elas mesmas formulem parte de sua proposta de trabalho, inclusive como determina o Artigo 14 da Lei 9.394/1996, ao dispor sobre a obrigatoriedade da escola elaborar seu próprio projeto pedagógico (BRASIL, 1996). Em grande parte é através desse instituto que a escola encontra espaço/força para forjar sua própria identidade, sem desprezar nem romper seu vínculo com as outras instâncias do sistema escolar. Para Chervel (1990), a escola fornece à sociedade uma cultura constituída de duas partes: os programas oficiais, que explicitam sua finalidade educativa, e os resultados efetivos da ação da escola, os quais, no entanto, não estão inscritos nessa finalidade.

Desse modo, as práticas cotidianas dos trabalhadores e usuários da escola garantem que "[...] cada estabelecimento escolar, tem mais ou menos acentuada, sua própria cultura, e características peculiares. Não existem duas escolas exatamente iguais." (VIÑAO FRAGO, 2007, p. 80). Apesar da tendência uniformizadora exercida sobre as escolas, pelas instâncias centrais do sistema educacional, cada uma delas vai, a partir do conjunto de suas

práticas diárias, configurando sua cultura própria.

É importante ressaltar que os componentes da cultura escolar são gestados na e pela escola, pelos atores que a constituem: gestores, docentes, funcionários, estudantes e familiares. Estes sujeitos são, portanto, os responsáveis por instituir e disseminar a cultura escolar [...]. (PIMENTEL; NASCIMENTO, 2016, p. 105).

A cultura da escola vai se compondo, em parte, pelas influências que o sistema educacional exerce sobre as escolas e dos sentidos próprios que as escolas constroem como forma de resistência ou adesão. Portanto, noutras palavras, depreende-se que a cultura escolar resulta da coexistência de dois fenômenos: os elementos instituídos e os instituintes. Dessa maneira, “[...] a escola como uma instituição ímpar, que se estrutura sobre processos, normas, valores, significados, rituais, formas de pensamento, constituidores da própria cultura, que não é monolítica, nem estática, nem repetível” (SILVA, 2006, p. 205) é marcada por um constante movimento de reconfiguração de suas propostas e práticas.

Viñao Frago (2007) insiste em alertar que teorias, normas legais e práticas escolares não combinam perfeitamente, embora não deixem de apresentar elementos de influência e pertencimento recíproco; assim, se todos eles concorrem para conformar o que se denomina cultura escolar, precisam ser confrontados entre si. Desse modo, “[...] a escola enquanto instituição social possui uma cultura própria que se manifesta através de suas práticas, discursos, modos de organização e estruturação do currículo.” (PIMENTEL; NASCIMENTO, 2016, p. 101). O currículo inclui, portanto, desde os aspectos básicos que envolvem os fundamentos filosóficos e sociopolíticos da educação até os marcos teóricos e referenciais técnicos e tecnológicos que a concretizam na sala de aula. Relaciona princípios e operacionalização, teoria e prática, planejamento e ação. Nessa perspectiva, considera-se que o currículo é um dos principais artefatos de disputa e influenciador da cultura escolar, a partir das práticas escolares dele derivadas.

O currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É, antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas. (GRUNDY, 1991, p. 5. Tradução nossa).

Então, para o estudioso ora referido, todas as práticas educativas, as práticas cotidianas dos docentes em sala de aula, as práticas dos gestores escolares e dos gestores do sistema escolar constituem a cultura escolar. Em sua concepção, o currículo é um fenômeno animado e sempre de construção coletiva. Portanto, é movido por essa compreensão que será verificado se os professores da ETFSE-CEFET-SE desenvolveram práticas escolares adequadas às

necessidades específicas de aprendizagem dos alunos com deficiência. A compreensão assumida nesta pesquisa é a de que

[...] é preciso que se destaque a relação entre inclusão escolar, proposta curricular e avaliação pedagógica. A escola (ou o próprio sistema de ensino) deve tomar decisões sobre como será conduzido o processo de inclusão escolar, no que se refere ao currículo. Seria esse aluno submetido ao mesmo currículo? Teria o direito às diferenciações curriculares? A um currículo especial? Ou a adequações curriculares? (OLIVEIRA; VALENTIM; SILVA, 2013, p. 40).

O currículo é um fenômeno dinâmico que envolve uma série de organismos e agentes sociais, manifestando-se, sempre, através de práticas cotidianas com intenções nem sempre explícitas e tampouco neutras.

O currículo é uma praxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino. É uma prática que se expressa em comportamentos práticos diversos. É uma prática na qual se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam, etc. (SACRISTÁN, 2000, p. 15).

A não neutralidade que marca as práticas escolares é o substrato da formação da subjetividade e da identidade dos sujeitos que habitam o ambiente escolar. Para esse teórico, o currículo merece ser objeto de questionamentos para que se possam desvelar as suas intenções, nem sempre aparentes e de fácil compreensão.

O currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar. (SACRISTÁN, 2000, p. 17).

Devido à referência feita no parágrafo anterior, revela-se claro que a prática curricular “[...] é um conjunto de ações que implementam o currículo, sendo produto de um processo de objetivação da cultura, e do compartilhamento de ações individuais. Nesse sentido, as práticas escolares são coletivas, históricas e culturais”. (MENDES, 2008 p. 118).

No estudo realizado por Silva (2009), são apresentadas e discutidas as principais

teorias do currículo, destacadamente a tradicional, a crítica e a pós-crítica. Ele demonstra que a influência que cada teoria exerce sobre o currículo, e este o faz sobre a formação da subjetividade e da identidade dos sujeitos, através da escolha/recusa de determinados saberes, conhecimentos e práticas a serem desenvolvidas ao longo do processo educativo.

O mesmo autor citado no parágrafo anterior segue esclarecendo que, para a teoria tradicional, o currículo deveria conceber e organizar a escola conforme uma fábrica. Para tanto, deveria seguir os princípios da eficiência, da rígida organização e da produtividade, de modo a manter os objetivos centrais e inflexíveis a serem alcançados pela escola. Essa corrente teórica concebe o currículo com um artefato eminentemente técnico, cabendo à escola a tarefa de moldar o comportamento das pessoas. À luz do império da técnica, o currículo é tido como um documento neutro, sem vinculação com as questões sociais e políticas.

De acordo com Sacristán (2000), na década de 1970, com o movimento de reconceptualização, o tecnicismo que inspirou o currículo sofreu profundas críticas, seguidas de reorientações das próprias práticas escolares desenvolvidas pelas instituições educacionais. Para as teorias críticas, o currículo representa, hegemonicamente, os interesses econômicos e das classes dominantes, portanto, ele não guarda em si a neutralidade. As teorias críticas passaram a questionar o processo de reprodução das estruturas dominantes através das práticas escolares, enfatizando que isso não se dá de forma pacífica. Ao contrário, a reprodução social ocorre num ambiente de conflito, de contestação e de resistência.

Nessa perspectiva, “[...] as teorias críticas de currículo, ao deslocar a ênfase dos conceitos simplesmente pedagógicos de ensino e aprendizagem para os conceitos de ideologia e poder, por exemplo, permitiram-nos olhar para a educação sob uma outra perspectiva” (SILVA, 2007, p. 17). Conforme esse mesmo autor, “[...] as teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical.” (op. cit. p. 30).

O fenômeno diferença e as relações saber-poder, na escola e fora dela, são elementos fundantes das teorias pós-críticas, a começar pela perspectiva do multiculturalismo, que adverte para a atenção às diferentes culturas, e às questões étnicas e de gênero.

[...] a teoria pós-crítica deve se combinar com a teoria crítica para nos ajudar a compreender os processos pelos quais, através de relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos. Ambas nos ensinaram, de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder. (SILVA, 2007, p. 147).

Nessa perspectiva (GIROUX, 1986), entende o currículo como política cultural, visto

que mais do que transmitir conhecimentos e fatos objetivos, ele interfere na construção de significados e de valores culturais e sociais, a partir das práticas emancipadoras e de libertação. Nesse arcabouço teórico, as práticas escolares representam uma relação de poder e que nem sempre ocorrem de modo tranquilo. A correlação de forças entre os interesses dos dominados e dominadores gera outro currículo, o oculto, o não institucionalizado mas vivido.

Nessa mesma esteira de interpretação, o currículo deve ser entendido

[...] como a porção da cultura – em termos de conteúdos e práticas (de ensino e aprendizagem, de avaliação, etc.) – que, por ser considerada relevante num dado momento histórico, é trazida para a escola, isso é, é escolarizada. [...] De certa forma, então, um currículo guarda estreita correspondência com a cultura na qual ele se organizou, de modo que ao analisarmos um determinado currículo, poderemos inferir não só os conteúdos que, explícita ou implicitamente, são vistos como importantes naquela cultura, como, também, de que maneira aquela cultura prioriza alguns conteúdos em detrimento de outros, isso é, podemos inferir quais foram os critérios de escolha que guiaram os professores, administradores, curriculistas, etc. que montaram aquele currículo. Esse é o motivo pelo qual o currículo se situa no cruzamento entre a escola e a cultura. (VEIGA-NETTO, 2002, p. 44. Supressão nossa).

Portanto, evidencia-se que o currículo deve ser composto por diferentes vozes. Nele estão contidos múltiplos interesses e vários discursos. O currículo é considerado como um terreno em constante disputa. Por fim, esta corrente ocupa-se do desvelamento dos discursos que se encontram subjacentes ao currículo que, por ser uma construção cultural, é também social, logo, não é neutro e nem inocente.

Portanto, as práticas escolares

[...] são práticas nas quais convivem ações teóricas e práticas, refletidas e mecânicas, normativas, orientadoras, reguladoras, cotidianas. Desde a proposição de currículo pelos órgãos governamentais, à recontextualização feita desses discursos pela escola e pelos sujeitos [...]. (MENDES, 2008, p. 118).

Devido seu caráter sociocultural, o currículo determina e é determinado por todas as práticas que ocorrem dentro da escola, nas salas de aula e em todo o sistema escolar, conforme se verifica no excerto abaixo.

Sendo a condensação ou expressão da função social e cultural da instituição escolar, é lógico que, por sua vez, impregne todo tipo de prática escolar. O currículo é o cruzamento de práticas diferentes e se converte em configurador, por sua vez, de tudo o que podemos denominar como prática

pedagógica nas aulas e na escola. (SACRISTÁN, 2000, p. 26).

As vinculações políticas das práticas escolares de professores, funcionários e gestores escolares nem sempre são explícitas e quase sempre ocorrerem mediatizados por tensão.

As atividades práticas que servem para desenvolver os currículos estão sobrepostas em contextos aninhados uns dentro de outros ou dissimulados entre si. O currículo se traduz em atividades e se e adquire significados concretos através delas. (SACRISTÁN, 2000, p. 26).

Na perspectiva de Certeau (2012), é a partir da prática cotidiana astuciosa de homens comuns, ordinários, marcados por diferentes subjetividades e por diferentes condições históricas que as escolas vão se tornando diferentes umas das outras, por força de sua “cultura escolar”.

A cultura escolar **é institucional e institucionalizada**. [...] Os aspectos organizativos e institucionais contribuem, assim, a conformar uns ou outros modos de pensar e atuar e, por sua vez, estes modos conformam as instituições em um outro sentido. É esta interação entre o institucional e o organizativo e o cultural que se tem de estudar. Como? Analisando, em princípio, as tendências e forças internas – institucionais – que geram os sistemas educativos em função de sua estrutura e configuração, assim como o sistema normativo, imposto tanto de fora da instituição escolar, como de uma constrição maior da realidade externa. Porém também, sobretudo, atendendo a aqueles aspectos institucionais do mundo escolar que são substanciais ao mesmo. [...] Estes [...] aspectos nos conduzirão de cheio [...] a um enfoque que me parece sumamente útil para a análise da cultura escolar: o da confrontação entre [...] a legalidade e as práticas. (VINÃO FRAGO, p. 8. Grifo nosso).

Numa mesma escola, o currículo pode hospedar práticas pedagógicas e de gestão escolar conflitantes. Desse modo, é oportuno que se compreenda que a

[...] escola tem dois lados, nem sempre conciliáveis: o lado da inclusão, por razões sociais, políticas, econômicas e culturais, e o lado da exclusão, pelos seus processos e práticas de funcionamento, pois a hierarquização é um dos seus pilares fundamentais, contendo dentro de si mecanismos de segregação. (PACHECO, 2008, p. 179).

De acordo com o excerto acima, a mesma escola que desenvolve práticas inclusivas também pode, potencialmente, promover a exclusão. Sua forma de organização, seu regulamento, sua proposta político-pedagógica não determinam sozinhos, todas as práticas efetivamente desenvolvidas no seu cotidiano.

[...] o cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão do presente.

Todo dia, pela manhã, aquilo que assumimos, ao despertar, é o peso da vida, a dificuldade de viver, ou de viver nesta ou noutra condição, com esta fadiga, com este desejo. O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. É uma história a meio de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada. [...] O que interessa ao historiador do cotidiano é o invisível (CERTEAU, 1998, p. 31. Supressão nossa).

Ressalte-se que o fato de assentar sua proposta pedagógica nos princípios da educação integral, da contextualização, da interdisciplinaridade da diversidade, haverá uma maior probabilidade dela seguir a trilha da inclusão.

4.2 FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR COMO PRÁTICA TRANSGRESSORA DO CURRÍCULO CRISTALIZADO

A cultura escolar é um fenômeno fluido, de reconfiguração permanente, e está diretamente relacionado ao aparato legal e instrumental da escola e se expressa por meio das práticas cotidianas. Portanto, é o conjunto dessas manifestações práticas que fazem um movimento constante de definição e ressignificação da cultura escolar.

[...] a cultura escolar é toda a vida escolar: práticas e ideias, mentes e corpos, objetos e condutas, modos de pensar, dizer e fazer. O que acontece é que neste conjunto há alguns aspectos que são mais relevantes que outros, no sentido de que são elementos organizadores que a conformam e definem. (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 69).

É relevante destacar que os insumos da cultura escolar são mobilizados dentro da própria escola, através do entrecruzamento das ideias e das práticas dos professores, dos gestores, dos alunos e seus familiares e dos demais trabalhadores que nela habitam. Desse modo, uma escola culturalmente excludente pode ressignificar-se, paulatinamente, através de mudanças arquitetônicas, atitudinais e pedagógicas [...] ela vai construindo uma cultura inclusiva (PIMENTEL; NASCIMENTO, 2016, p. 105). Nessa perspectiva, a

[...] cultura inclusiva deve favorecer o desenvolvimento de novas práticas pautadas na modificação dos valores, onde a competição seja substituída pela colaboração, o individualismo pela solidariedade, a intolerância pelo respeito, a injustiça pela justiça, a violência pela pacificação. Esses valores precisam ser trabalhados de modo transversal em todos os componentes curriculares veiculados pela escola, exigindo também uma nova postura pedagógica dos docentes que não mais trabalharão tendo como fundamento um sujeito idealizado, mas reconhecerão os sujeitos reais existentes na unidade escolar, buscando ir ao encontro de suas necessidades, colaborando na construção de suas potencialidades (Ibidem, p. 108).

As dificuldades de aprendizagem na escola apresentam-se como um contínuo, desde situações leves e transitórias que podem se resolver espontaneamente no curso do trabalho pedagógico até situações mais graves e persistentes que requerem o uso de tecnologias assistivas para a sua solução. Atender a esse contínuo de dificuldades requer respostas educacionais adequadas envolvendo graduais e progressivas adequações de tempo e de tecnologias assistivas que possibilitem o acesso ao currículo. De acordo com Dias (2007), no contexto de uma escola de cultura inclusiva o aluno com deficiência deve frequentar as classes comuns, e seguem afirmando que

A escola inclusiva, portanto, deve-se respaldar no oferecimento de adaptações e suportes para o aluno, bem como o professor regente da turma. Pois, para a maioria dos alunos com necessidades especiais é somente a partir dessas instâncias que as ações de ensino-aprendizagem podem ser efetivadas com relevância. (DIAS; SILVA; BRAUN, 2007, p. 106).

Para que a inclusão escolar ocorra com qualidade, são necessárias políticas públicas claramente definidas e implementadas, produção teórico-acadêmica que dê sustentação didático-metodológica aos professores e infraestrutura escolar adequada, dentre outros elementos. Todavia, assevera-se que, em considerável medida, as práticas escolares são vetores muito importantes no processo de conversão de uma cultura escolar excludente para uma cultura inclusiva. O movimento internacional em prol da superação do modelo excludente de escola vem se consolidando e já ameahou conquistas significativas, mais especificamente no âmbito da legislação.

Pelas diretrizes internacionais das políticas educativas, a escola é para todos os alunos, consagrando a educação como um direito constitucional, mas, na prática, a escola continua a ser para alguns, quer pelas formas de discriminação que existem em muitos países, quer pelas barreiras elitistas que marcam a organização curricular. (PACHECO, 2008, p. 179).

Conforme já explicitado anteriormente, a prática curricular implica construção histórica e cultural, portanto, um vetor de organização de um conjunto de práticas educativas que promovem a configuração da cultura escolar. Assim, as práticas escolares representam

[...] o exercício característico da escola na organização e desenvolvimento do currículo, ou seja, dos seus conteúdos e das formas de sua transmissão, o que inclui atividades e tarefas propostas, bem como o acompanhamento do aluno no processo ensino-aprendizagem. (MENDES, 2008, p118).

O currículo possui uma dimensão oficial, determinada e controlada por instâncias centrais do sistema escolar. Todavia, também possui uma dimensão flexível, que garante à

escola parte de sua elaboração/realização. “Conceptualizando-se o currículo como processo deliberativo, a sua prática depende da intersecção e concorrência de várias decisões que são diferentemente interpretadas.” (PACHECO, 2008, p. 180). Desse modo, a face prescrita pelos órgãos sistêmicos pode ser objeto de novas decisões. No interior da escola, por meio de suas práticas cotidianas, professores, gestores, alunos e demais trabalhadores apropriam-se do currículo, ressignificando-o.

Nessa perspectiva, cada escola coloca seu currículo em ação, assentada em mecanismos e práticas que lhes são particulares, inclusive reorganiza-o. A partir do movimento de mobilização dos saberes e das formas de mediação escolhidas pela escola, assenta-se a (im)possibilidade de a escola tornar-se inclusiva.

A educação inclusiva preconiza a organização de um currículo que favoreça a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos alunos, considerando-se a diversidade que os constitui e legitima suas identidades. Nesse contexto, “[...] o fracasso escolar não existe, o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal.” (CHARLOT, 2000, 16).

O conjunto das práticas escolares relativas ao paradigma educacional inclusivo rejeita a razão do êxito de alguns alunos e o fracasso escolar de outros, motivados por diferenças de quaisquer natureza. Os princípios da diversidade, da diferença constituem-se, precisamente, no lastro das práticas escolares inclusivas.

[...] a diversidade não significa a mera individualização da aprendizagem, tão-só a reorganização das situações de aprendizagem face às capacidades, interesses e motivações dos alunos, mantendo uma estrutura básica de objectivos e conteúdos a que todos os alunos devem aceder. Eis o porque a diversidade curricular é, acima de tudo, uma questão ética, dependente de muitos interesses, que de modo algum pode servir para estigmatizar e desnivelar pedagógica e socialmente os alunos. (PACHECO, 2008, p. 181).

A esse respeito acrescenta-se que

[...] um currículo sensível à diversidade e diferença é essencialmente inclusivo e assume a preocupação em descobrir formas de fazer todos os estudantes adquirirem aprendizagens significativas e potenciadoras de novas aprendizagens, sobretudo as aprendizagens consideradas essenciais para o exercício da cidadania. (GUIMARÃES, 2012, p. 4).

Não há uma posição unânime entre os estudiosos da área da inclusão escolar no que respeita à flexibilização curricular. Não há consenso teórico e tampouco existe um alinhamento de terminologia para designer esse fenómeno pedagógico. O dissenso conceitual, a divergência ideológica entre os intelectuais e formuladores de políticas públicas

e a imprecisão da terminologia não devem ser razões para o adiamento da flexibilização curricular em favor da aprendizagem com qualidade dos alunos com deficiências, indistintamente. Antes de tudo, é relevante destacar que a decisão de experienciar a flexibilização curricular acarreta insegurança e temor na comunidade escolar, dada sua complexidade e ainda insuficiente aporte teórico e procedimental. Trata-se, portanto, de uma ação que não é simples, mas que precisa ser enfrentada com brevidade.

Adequar currículos para todos os alunos é uma tarefa extremamente complexa, mas é uma necessidade que se impõe. E não se trata apenas de pensar nos alunos egressos da educação especial e que estejam nas classes regulares. Repensar o currículo e as metodologias utilizadas é da maior urgência para evitar os elevados e inaceitáveis índices de fracasso escolar com que temos convivido. (CARVALHO, 2012, p. 111).

De modo análogo, todavia utilizando-se de outra denominação, diz-se que

Por flexibilização curricular entende-se a sistematização de ajustes educacionais, no âmbito da metodologia, da avaliação pedagógica, da oferta dos objetivos de ensino e das expectativas de aprendizagem, que promovam o acesso ao currículo proposto pela escola e que visem à progressão educacional de todo e qualquer aluno, durante o seu processo educacional, com vistas a sua progressão acadêmica. (LEITE; MARTINS, 2012, p. 97).

De acordo com o documento Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares, elaborado pela Secretaria de Educação Especial e publicado pelo MEC em 1999, reeditado em 2002, a terminologia adaptação, pode ser interpretada como flexibilização, uma vez que pressupõe a existência de alterações e/ou modificações no processo educacional, essencialmente no âmbito curricular. Para isso, o currículo escolar deve ser tomado como referência na identificação de possíveis alterações em função de necessidades especiais dos alunos. Assim, a unidade escolar deve adotar a mesma proposta curricular para todos os alunos, e, havendo necessidade, realizar flexibilizações, alterações. O ponto de partida dessa estratégia pedagógica é o currículo comum.

O currículo comum não deve ser entendido apenas como a soma de conteúdos que todos estão de acordo que sejam objetos de ensino; menos ainda deve-se cair num totalitarismo que apague toda a diferença individual ou de grupo. A cultura comum deve admitir a tolerância frente à dissensão e incorporar uma dimensão multicultural para entender a diversidade de valores, crenças, modos de entendimento e de vida (SACRISTÁN, 1998, p. 173).

Portanto, compete aos educadores, incluindo o professor, realizar o mapeamento das

particularidades educacionais, identificar as demandas educacionais passíveis de ajustes no currículo e manejar as condições para que isso ocorra. O processo de flexibilização não pressupõe um novo currículo, não se trata da substituição de um para outro currículo, mas a atitude de olhar para o currículo como um artefato dinâmico, alterável, passível de ampliação, de desvios, e atento à heterogeneidade dos alunos, sobretudo com o fito de contemplar aqueles que apresentarem dificuldades de aprendizagem (transitórias ou perenes). Dito de outra maneira,

[...] quanto maior a dificuldade do aluno, mais significativas serão as adequações no currículo para atender seus diferentes níveis de exigência, isto é, maior a necessidade de adotarem medidas extraordinárias de ajustes ou modificações que se efetuem nos objetivos, conteúdos, metodologias e atividades de ensino-aprendizagem e nos critérios de avaliação para atender à tal diversidade. (CARVALHO, 2012, p. 113).

Essa mesma pesquisadora segue afirmando que, dentre outras, as adaptações curriculares têm como finalidades

- Conseguir a maior participação possível dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais em todas as atividades desenvolvidas no projeto curricular da escola e na programação da sala de aula.
- Levar tais alunos a atingirem os objetivos de cada nível do fluxo educativo, por meio de um currículo adequado às suas necessidades.
- Evitar a elaboração de currículos específicos para alunos em situação de deficiências ou para outros que, no processo de aprendizagem, apresentem características significativamente diferenciadas das de seus pares, no que se refere à aprendizagem e à participação. (CARVALHO, 2012, p. 113)

Retorna-se o olhar para o disposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares para, a princípio, destacar que esse documento é muito importante por trazer a temática adaptação curricular para o terreno da oficialidade, não obstante, a prática curricular não dependa, *a priori*, de fundamento legal, haja vista que a escola também é um espaço de deliberações, de criação, de práticas ousadas. Entretanto, a oficialização da flexibilização curricular pelo governo federal pode funcionar como indutora de práticas escolares inovadoras e inclusivas no interior dos diversos sistemas de ensino. Assim, as práticas escolares inclusivas nessa pesquisa são entendidas como ações educativas inseridas num contexto social e cultural, organizadas com foco no respeito à diferença, garantindo aos alunos com deficiência acesso ao currículo e ao processo de escolarização, bem como ao desenvolvimento integral.

Mais do que tornar legítima as práticas de flexibilização dos currículos, o documento

em apreciação pretendeu apoiar metodologicamente, apresentando sugestões de uso de tecnologias assistivas aos professores. De acordo com Leite e Martins (2012), do ponto de vista da legislação educacional brasileira, a ideia de flexibilização curricular não é recente. A Lei Federal nº 7.044/82 já dispunha sobre a possibilidade de atenção às peculiaridades regionais e locais e às necessidades individuais dos alunos (BRASIL, 1982).

Dito de outro modo, no documento em epígrafe as flexibilizações curriculares significam um processo que deve ocorrer no projeto político-pedagógico da escola, através do qual é possível identificar e analisar as dificuldades enfrentadas pela escola, assim como estabelecer objetivos comuns pela própria comunidade escolar; no currículo desenvolvido em sala de aula; e no plano individual, através da formulação de práticas individualizadas de ensino em favor da aprendizagem dos alunos. O duplo movimento realizado pelo MEC, primeiro ao oficializar e, ao mesmo tempo, formular orientações didático-metodológicas sobre as flexibilizações curriculares, constitui-se numa plataforma importante para as escolas realizarem práticas escolares mais específicas para a promoção da aprendizagem de todos os alunos.

No que respeita à concepção, as flexibilizações curriculares são “[...]respostas educativas que devem ser dadas pelo sistema educacional para favorecer a todos os alunos, possibilitando o acesso ao currículo, sua participação integral e o atendimento às necessidades educacionais especiais.” (OLIVEIRA, 2008, p. 140). Desse modo, resta evidenciado que a flexibilização curricular deve ser realizada por toda estrutura educacional e não se resume ao ajuste de práticas escolares adequadas ao atendimento das necessidades de alunos com deficiência. Nesse excerto, consta uma noção de flexibilização curricular como procedimento pedagógico instituidor de uma prática educacional atenta à heterogeneidade dos diversos públicos que a escola recebe e, por conseguinte, das várias e diferentes demandas educacionais que cada aluno certamente apresentará ao longo do seu processo formativo. Assim, o recorte ora em discussão toma a flexibilização curricular numa dimensão ampla. São destinatários desse artifício pedagógico todos os alunos e, não somente os alunos com deficiência.

Certamente, no caso das adaptações curriculares, o foco das reflexões estará na prática pedagógica que pretendemos viabilizar, de modo a garantir a todos o direito de aprender e de participar. Promovendo adaptações no currículo, estaremos oferecendo a possibilidade de maior participação dos alunos com necessidades especiais, levando-os a alcançar objetivos do currículo comum, por meio de um currículo adequado às suas características e necessidades específicas. (CARVALHO, 2012, p. 106).

Para a autora acima referida, o eixo que concede movimento às flexibilizações

curriculares é a reflexão que os educadores fazem sobre suas próprias práticas pedagógicas. A prática docente reflexiva, interessada na garantia do direito do aluno de aprender com solidez, representa o lastro sobre o qual se edificam as flexibilizações curriculares. Possivelmente, o principal dispositivo que a escola dispõe para flexionar as práticas escolares, em função dos diferenciados ritmos, modos e dificuldades de aprendizagem, seja a tomada de consciência de cada professor, através da reflexão sobre sua própria prática. Assim, as iniciativas de flexibilizações curriculares estão vinculadas mais a uma tomada de consciência dos professores do que ao cumprimento de imperativos legais ou organizacionais. Todavia, é fundamental que a escola assuma o compromisso de adotar/manter currículos flexíveis às variadas demandas de aprendizagem dos alunos.

Tais práticas adaptativas funcionam como um regulador externo da aprendizagem e estão baseadas nos propósitos e procedimentos de ensino que decidem o que falta ao aluno de uma turma da escola comum. Em outras palavras, ao **adaptar currículos**, selecionar atividades e formular provas diferentes para os alunos com deficiência e/ou dificuldade de aprender, o professor interfere de fora, submetendo os alunos ao que supõe que eles sejam capazes de aprender. (BATISTA; MANTOAN, 2007, p.13. Grifo nosso).

Essa dupla de pesquisadoras da inclusão escolar apresenta uma compreensão de flexibilização curricular centrada no aluno. Nessa perspectiva, deve ser o aluno, no exercício de sua liberdade de aprender, que definirá se e quais flexibilizações curriculares serão realizadas. “Essa emancipação é consequência do processo de autorregulação da aprendizagem, em que o aluno assimila o novo conhecimento, de acordo com suas possibilidades de incorporá-lo ao que já conhece” (BATISTA; MANTOAN, 2007, p.13). Nessa concepção, como a aprendizagem compõe o espectro humano, é o próprio aprendente que deve regulá-la, a despeito de sua condição de pessoa com deficiência ou não. Desse modo, conforme Brandão (2001), a ação isolada do professor pode subestimar a capacidade de aprendizagem dos alunos. Assim, pensando que está a serviço do aluno, o professor pode estar fazendo o contrário do que pensa fazer.

Pacheco (2008) assevera que o controle exercido pelo currículo nacional, aliado com a ideia de uma cultura comum, não neutralizada a presenças de outras culturas na/da escola. Ele segue afirmando que as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos são determinadas mais por condicionantes sociais e econômicos do que por questões pessoais, o que torna “[...] possível fundamentar uma prática escolar baseada num currículo alternativo em termos de conteúdos culturais.” (PACHECO, 2008, p. 181). Nessa mesma direção,

Vigotsky (1998) diz que é pelo contato com os elementos culturais que a criança passa a compor a sua individualidade e a desenvolver os mecanismos de aprendizagem, que são eminentemente sociais e culturais. Dessa maneira, o determinismo biológico, que sintetiza o homem à sua condição natural, é suplantado pelos elementos socioculturais.

O processo de democratização está atrelado à elaboração de currículos escolares regionais, portanto, mais atentos aos traços das culturas locais. Assim, o mesmo autor indica que a escola deve fazer o movimento integrado de manter currículos diferenciados e diversificados. “Utilizamos, neste caso, o conceito de *diversificação curricular* para designar formas organizacionais de ofertas educativas, a que correspondem, por exemplo, tipos diferentes de cursos de ensino e modalidades de formação.” (PACHECO, 2008, p. 182; grifo no original). Nessa perspectiva, para além de empregar outra terminologia para nomeação da flexibilização curricular, esse estudioso destaca que os sistemas de ensino devem oportunizar itinerários curriculares variados, conforme os interesses e necessidades dos alunos.

Em sentido conjuntivo, ele segue esclarecendo que

[...] a diversificação deve ser entendida como um dispositivo de alteração de objectivos, conteúdos programáticos, actividades e avaliação em função das ofertas escolares e das necessidades educativas dos alunos. Trata-se, com efeito, de um conceito amplo que terá por referente o currículo definido a nível político/administrativo e que dependerá, basicamente, da autonomia da escola e do professor. (PACHECO, 2008, p. 181).

Segundo Oliveira (2006), as adequações são de responsabilidade do sistema educacional e devem ser entendidas como ações que favoreçam o acesso e a participação integral dos alunos ao currículo e o atendimento às necessidades educacionais especiais, sejam elas decorrentes de deficiências cognitivas e/ou sensoriais. No olhar dessa autora, as flexibilizações curriculares destinam-se a um grupo populacional existente na escola claramente tipificado, assim depara-se com uma concepção de flexibilização curricular mais orientada para o atendimento das pessoas com deficiência. A menção a algumas categorias de deficiências direciona a flexibilização curricular como uma prática pedagógica característica da educação especial e, mais especificamente, ao cuidado educacional das pessoas com deficiência. Em sentido contrário, a negligência e o preconceito podem levar o professor a decidir sobre a (in) capacidade do aluno com deficiência.

Considerando o exposto acima, depara-se com concepções de flexibilização curricular bastante diferentes. Das diferenças e divergências que marcam o entendimento sobre

flexibilização curricular depreende-se que está diante de um fenômeno fluido, dinâmico e que só ganha sentido quando remetido a um contexto escolar concreto. É na escola real, não abstrata, pela via das práticas escolares engendradas por cada professor, que é revelado o sentido efetivo de flexibilização curricular.

Isoladamente, nenhum dos conceitos analisados neste texto dizem com suficiência o que seja flexibilização curricular. Entende-se que a complexidade que abarca as flexibilização curricular conduz a um posicionamento de articulação de parte de cada uma das concepções acima destacadas. Cada conceito em apreciação fornece algum insumo que auxilia a compor uma noção mais ampliada de flexibilização curricular. Dentre outros, destacam-se a existência de fundamento legal; a flexibilização curricular como uma prática reflexiva; o foco na aprendizagem, portanto no aluno; e a reafirmação da educação especial como produtora de saberes, tecnologias e procedimentos didático-metodológicos para a educação das pessoas com deficiência e com alguma necessidade educacional específica, permanente ou transitória. Portanto, a mobilização articulada desses e de outros insumos não evidenciados aqui darão substrato para que as escolas caminhem nas trilhas da inclusão.

De acordo com Sacristán (2000); Silva (2009); e Pacheco (2008), os debates sobre o currículo absorvem questões relativas às diferenças, ao multiculturalismo, às relações de gênero e etnia, às deficiências, ou seja, à democratização do ensino para todos. Seja mediante o acesso ao sistema de ensino, seja sobre as políticas públicas para viabilizar a permanência na escola, o cerne desses debates é a trajetória escolar, a justiça e a igualdade social, os quais são insumos e ao mesmo tempo desafios de uma prática curricular inclusiva que inclui, também, a avaliação da aprendizagem.

4.3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO DA ESCOLA INCLUSIVA

A avaliação da aprendizagem é um tema cercado de forte consenso teórico e dissenso prático. É comum os educadores pensarem a avaliação numa perspectiva crítica, emancipatória e cotidianamente realizarem avaliações punitivas. O fosso provocado pelo distanciamento sobre o que os professores pensam sobre a avaliação e como de fato avaliam a aprendizagem dos alunos vem gerando, ao longo do tempo, elevados índices de evasão, de repetência, de retenção e de exclusão escolar. Desse modo, a “[...] avaliação de aprendizagem evoca uma das mais complexas dimensões do currículo e anuncia um dos pontos de referência atinentes às políticas de inclusão escolar.” (CHRISTOFARI; BAPTISTA, 2012, p. 385).

Estudos realizados por Mantoan (2004); Batista e Mantoan (2006); Mendes (2008); Carvalho (2012); e Glat (2007) têm demonstrado a necessidade e a urgência de superação do ranço excludente que caracteriza o sistema educacional. Sob a bandeira da inclusão escolar, são questionadas as formas de organização curricular, os procedimentos didático-metodológicos utilizados pelos professores, disposição dos tempos e dos espaços escolares e as práticas de avaliação da aprendizagem. Os pesquisadores e militantes da educação inclusiva têm feito denúncias sobre esses e outros aspectos da cultura escolar reinante, ao tempo que também têm apontado trilhas que conduzam a outra cultura escolar.

Para Viñao Frago (2000), a cultura escolar deve ser concebida como um conjunto de práticas, normas, ideias e procedimentos que se expressam em modos de fazer e pensar o cotidiano da escola e, por conseguinte,

[...] esses modos de fazer e de pensar – mentalidades, atitudes, rituais, mitos, discursos, ações – amplamente compartilhados, assumidos, não postos em questão e interiorizados, servem a uns e a outros para desempenhar suas tarefas diárias, entender o mundo acadêmico-educativo e fazer frente tanto às mudanças ou reformas como às exigências de outros membros da instituição, de outros grupos e, em especial, dos reformadores, gestores e inspetores (VIÑAO FRAGO, 2000, p. 100. Tradução nossa).

A avaliação da aprendizagem é um fenômeno que integra o currículo escolar, portanto, passível de ressignificação e ajustes práticos. Na literatura pedagógica a avaliação da aprendizagem é tratada sob diversas abordagens, desde a avaliação como exame ou ato de medir, até a avaliação como intervenção pedagógica. Segundo Oliveira e Campos (2005), as principais alternativas de avaliação estão circunscritas às abordagens psicopedagógicas, à avaliação dinâmica com base em Vigotsky, os programas de facilitação de desenvolvimento para crianças deficientes, o modelo diagnóstico-prescritivo, além de outros.

De acordo com Candeias (2009), nesses últimos 30 anos vem se consolidando, no cenário educacional, um paradigma diferente de avaliação da aprendizagem, resultado de pesquisas realizadas por universidades e institutos de pesquisas do mundo inteiro, com destaque para os Estados Unidos e países da Europa. Ela segue afirmando tratar-se de um paradigma de Avaliação Inclusiva ou Avaliação Alternativa centrada no Potencial de Aprendizagem e de Desenvolvimento. “A emergência deste paradigma de Avaliação-Intervenção, centrado no desenvolvimento do potencial do aluno está alicerçada em políticas geradoras de uma educação para todos, uma educação inclusiva.” (CANDEIAS, 2009, p. 25).

Conforme já mencionado, os debates em prol de uma educação para todos não são recentes mas intensificaram-se na década de 1990, em âmbito internacional, donde derivou o

desafio de construção de uma cultura escolar inclusiva. Aqui no Brasil, nessa esteira, já a partir do ano de 2000, o MEC produziu e publicou um conjunto de resoluções, pareceres e documentos orientadores de uma prática escolar inclusiva. “Em que pesem os avanços anteriores, no Brasil, os debates sobre a educação inclusiva e suas dimensões políticas intensificaram-se a partir dos anos 2000, especialmente a partir do Governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003/2010)” (PLETSCH; OLIVEIRA, 2015, p. 127). Um aspecto específico que merece relevo é o entendimento de avaliação da aprendizagem nas já mencionadas Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, e, segundo esse documento a avaliação da aprendizagem consiste em um

[...] processo permanente de análise das variáveis que interferem no processo de ensino e aprendizagem, para identificar potencialidades e necessidades educacionais dos alunos e as condições da escola para responder a essas necessidades. (BRASIL, 2001, p. 34).

Destarte, pode-se depreender que nesse excerto constam indicativos para uma nova cultura avaliativa. Todavia, é importante lembrar que, “[...] no momento que uma nova diretriz redefine as finalidades atribuídas ao esforço coletivo, os antigos valores não são, no entanto, eliminados como por milagre, as antigas divisões não são apagadas, novas restrições somam-se simplesmente às antigas.” (JULIA, 2001, p. 23). Salienta-se, portanto, que a travessia de uma cultura escolar excludente para outra que parta da diferença e da diversidade não ocorre por decreto nem distante de tensão. Será sempre um processo de troca e transferências mediatizadas na/pela escola.

A prática de avaliação da aprendizagem deve ocorrer como mediação pedagógica, fruto de um movimento de análise de dados, com foco na trajetória e não exclusivamente nos resultados educacionais, o que depende do investimento nas condições infraestruturais da escola, visto que “[...] não basta implementar políticas de inclusão sem oferecer aos docentes reais condições para atender seus alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades”. (PLETSCH, 2014, p. 127).

Assim sendo, o estabelecimento de uma cultura escolar inclusiva pressupõe a mudança de concepção do que seja avaliar, a ressignificação dos modos de fazer a avaliação e a produção de instrumentos avaliativos que favoreçam a continuidade do diálogo pedagógico entre os educadores e os alunos.

Os professores, nas avaliações de seus alunos, precisam respeitar as diversidades culturais, étnicas e sociais que não se desprendem do meio escolar. A avaliação escolar, desta forma, é compreendida como não sendo

um momento à parte no processo de ensino e de aprendizagem, ou seja, todos os momentos deste processo devem ser observáveis, buscando identificar e diagnosticar as evoluções cognitivas e sociais emergentes no dia-a-dia. (COVATTI; FISCHER, 2012, p. 307).

Segundo Ramírez (2010), o processo e as práticas relacionadas à educação inclusiva exige permanente análise, pois nem sempre provocam mudanças sistemáticas com qualidade e equidade. Por vezes, as mudanças se processam de modo desigual e são órfãs de iniciativas e propostas capazes de fazer frente aos obstáculos encontrados na/pela escola. Na atualidade, conjugar educação de qualidade com equidade é um dos principais desafios dos sistemas educacionais mundo afora. De modo oportuno, deve-se esclarecer que

[...] qualidade não é um ente abstrato. Não é atribuída por um ranking, por uma nota ou conceito, seja ele proveniente da avaliação que for. A qualidade de uma instituição (ou no caso das suas práticas e processos) pode, e deve, ser definida por aqueles sujeitos que a fazer ser do jeito que ela é, que lhe dão uma cara, que podem definir seu papel. A opção pela qualidade, ou pela diferença distintiva é fruto de uma inovação, de um rompimento com o paradigma da paquidermia, da lentidão, do deixa-estar-para-ver-como-é-que-fica. (LEITE, 2005, p.28).

Um exemplo exitoso de promoção da qualidade com equidade é o caso do sistema educacional finlandês, conforme dados do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA), de 2015 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016). É necessário que os educadores adotem práticas escolares diferentes e variadas em prol da permanência com qualidade de todos os alunos, sobretudo dos que apresentam dificuldades de aprendizagem por questões circunstanciais ou por causa de alguma deficiência.

Para Ainscow (2001), Sánchez et al (2008), Ramírez 2010), uma escola culturalmente inclusiva supõe a superação da razão segregacionista, baseada na instrução/reprodução, em favor de um paradigma educacional planejado e desenvolvido na e para a diversidade, que parta da heterogeneidade como vetor de enriquecimento de todas as propostas e práticas escolares. “Nessa aposta estão implicados diferentes agentes. Todos eles devem contribuir para a criação de uma cultura escolar inclusiva.” (RAMÍREZ, 2010, p. 20). Para tanto,

[...] os sistemas educativos atuais estão chamados a harmonizar seus processos com o objetivo de estimular o êxito de todos os estudantes; para isso fazem falta procedimentos de avaliação que contribuam com a consecução desse objetivo. Nesse contexto, surge o **conceito de avaliação inclusiva** e o questionamento que nos fazemos é se a avaliação inclusiva pode ser esteio para uma transformação que permita equilibrar as relações

entre equidade e excelência. (RAMÍREZ, 2010, p. 20. Tradução nossa. Grifo nosso.).

As práticas escolares de avaliação da aprendizagem realizadas pelos professores integram o processo de construção da cultura escolar. A construção de uma cultura escolar inclusiva depende do envolvimento de todos, e vincula-se, dentre outros aspectos, à mudança de valores, à adoção de nova postura pedagógica e à utilização de novos instrumentos de avaliação da aprendizagem. No contexto de uma escola culturalmente inclusiva a avaliação da aprendizagem não pode ser utilizada como um artefato a ser desferido contra o aluno. À escola inclusiva pressupõe-se a adoção de práticas avaliativas que favoreçam o diálogo pedagógico inclusive no momento de realização das provas escolares.

O objetivo primordial da avaliação inclusiva é que todas as políticas e procedimentos de avaliação devem apoiar e melhorar a inclusão e a participação satisfatória de todo o alunado suscetível de exclusão, incluído aqueles com necessidades educativas especiais. (RAMÍREZ, 2010, p. 22).

Segundo Pletsch e Oliveira (2015), no que respeita à avaliação da aprendizagem não existem modelos prontos capazes de atender a todas as demandas profissionais na atuação juntamente com pessoas com deficiência. O que é necessário entender é que existem diferentes parâmetros e possibilidades para avaliar o processo de aprendizagem desses sujeitos. As formas avaliativas devem ser usadas para auxiliar no planejamento das ações de intervenção e não para rotular e estigmatizar o aluno.

As práticas curriculares - baseadas no individualismo, na prática disciplinar e no cumprimento do programa - não são consentâneas com a existência de estratégias de diversificação, pois estas exigem o trabalho interdisciplinar e o reforço do trabalho colegial. (PACHECO, 2008, p. 182).

Desse modo, é oportuno refletir sobre a possível função discriminatória que potencialmente o professor pode conferir à avaliação, no exercício docente. Faz-se mister entender que é através da prática sempre intencional, todavia nem sempre refletida, que o professor dá sentido à avaliação. A escolha por uma avaliação inclusiva encurta o percurso entre a qualidade com equidade, sem, contudo, significar facilitação. Desse modo, a flexibilização curricular cria um contexto favorável ao desmonte das comuns e insistentes práticas avaliativas comprometidas com a cultura do fracasso escolar e da crença na impossibilidade de aprendizagem dos alunos mais vulneráveis, detidamente os alunos com deficiência. Desse modo,

De acordo com Ramírez (2010), a criação de uma cultura inclusiva supõe uma inequívoca aposta na qualidade da educação e envolve decisões e ações que alcancem todos os níveis de ensino, das instâncias centrais até a sala de aula.

A avaliação inclusiva necessita que as decisões e as ações se orientem para o alcance dos objetivos estabelecidos em todos os níveis do sistema desde a sala de aula até os níveis políticos-estratégicos; A criação de uma cultura escolar inclusiva supõe uma aposta decidida pela qualidade educativa. Aproximar-se da qualidade a partir de soluções distintas é garantia de que se pode expressar e dinamizar a inovação e a mudança para o conjunto do sistema e que se possa atender através do princípio da equidade os contextos menos favorecidos; A prática da avaliação inclusiva parte da gestão da atenção à diversidade. (RAMÍREZ, 2010, 24. Tradução nossa.).

Um projeto curricular com características tão abrangentes, forjado por instituições e sujeitos comprometidos com a garantia de experiências de aprendizagens significativas e adequadas às características individuais e diferenciadas, contém, no seu bojo, a crença de que todos os alunos aprendem ao seu tempo e do seu jeito, o que exige, de igual modo, formas variadas de verificação de suas aprendizagens. Nesse contexto, a avaliação deve ser pensada como um “[...] mapa que vai indicando rotas alternativas, caminhos outros, sem definições prévias, apenas possibilidades.” (CHRISTOFARI; BAPTISTA, 2012, p. 389). O reconhecimento às características e necessidades individuais dos alunos complexifica a ação dos professores, exigindo deles muita criatividade e espírito inventivo na hora nos momentos de ensinagem e de avaliação da aprendizagem.

Como visto até aqui, são muitas as perspectivas de avaliação da aprendizagem. A prática do professor diante da avaliação subordina-se aos princípios que regem a noção de avaliação assumida por ele. Nos momentos de planejamento, as decisões dos professores geralmente são eivadas de intencionalidade e fruto de escolhas político-ideológicas, a partir de sua relação com o mundo, e da incorporação e revisão dos elementos obtidos ao longo de sua formação docente. Alicerçado em sua relação com o mundo e na elaboração e reelaboração dos saberes pedagógicos, o professor pode incorporar em sua prática pedagógica formas variadas de encaminhar a avaliação dos alunos.

Os critérios a serem escolhidos para construir o processo de avaliação diário, os modos de expressar a avaliação, o direcionamento dado às práticas serão determinados fundamentalmente pelo objetivo que se tem com essa ação. Se for tomada como uma prática que apresenta indícios de como dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem, então, a avaliação se torna o fio que une cada um ao todo. Planejamento e avaliação deixam de ser concebidos como etapas sequenciais do processo didático, passando a

integrar um mesmo movimento que tende a se retroalimentar. (CHRISTOFARI; BAPTISTA, 2012, p. 393).

O processo de planejamento de práticas escolares adequadas às necessidades de aprendizagem dos estudantes não pode se resumir ao ajuste de objetivos, conteúdos e procedimentos didático-metodológicos. Segundo Luckesi (2011), o professor necessita incomodar-se e, caso decida mudar sua prática docente, é pelo planejamento que pode viabilizar novas oportunidades de aprendizagem para os seus alunos, tendo em vista suas diferenças e busca da autonomia intelectual. Uma ação pedagógica muito valorosa e que não pode ser tratada com desprezo pelo professor é o instrumental a ser utilizado para realizar a avaliação da aprendizagem. Ressalte-se, à guisa de orientações, que, ao elaborar o planejamento pedagógico

A avaliação deve enfatizar o caráter qualitativo, centrado no processo de ensino-aprendizagem de cada aluno, de sorte que se perceba o progresso acadêmico, ao longo do período letivo. Os procedimentos diferenciados de avaliação devem ser implementados, em detrimento dos diferentes estilos, capacidades e possibilidades de aprendizado dos alunos. É importante que os alunos sejam informados dos critérios de avaliação, pelos quais está sendo analisado o seu desempenho acadêmico. Tal condição visa à corresponsabilidade na aprendizagem e no envolvimento nas decisões educacionais. (LEITE; MARTINS, 2012, p. 110).

Como já mencionado anteriormente, a literatura pedagógica indica um vasto conjunto de abordagens e de ferramentas de avaliação tanto individual quanto coletiva, todavia, reafirma-se que nenhum instrumento de avaliação, por si só, provoca milagres. Em grande medida mais vale a postura adotada pelos professores e alunos no processo de manipulação desse instrumental.

Na próxima Seção far-se-á a verificação se e quais práticas escolares foram desenvolvidas para favorecer a aprendizagem dos alunos com deficiência da ETFSE/CEFET-SE, identificando em qual paradigma se sustentaram e seus reflexos sobre a cultura escolar.

5 PRÁTICAS ESCOLARES NO CONTEXTO DA IMPLANTAÇÃO/IMPLEMENTAÇÃO DAS AÇÕES DO TEC NEP NA EFTSE/CEFET-SE: ENTRE A REIFICAÇÃO E A RESSIGNIFICAÇÃO DA CULTURA ESCOLAR

5.1 PRÁTICAS DE GESTÃO DA EFTSE/CEFET-SE FACE ÀS AÇÕES DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Ao longo da história da humanidade as pessoas com deficiência foram tratadas com preconceito, rejeição ou com complacência, dependendo da representação de deficiência mantida, em cada época, pela sociedade. Durante muitos séculos as pessoas com deficiência seguiram como pessoas de segunda classe, injeitadas, associadas à incapacidade, vistas como inúteis para a vida em sociedade e para o trabalho, devendo resignarem-se por suas “imperfeições”.

Conforme se constata, ao longo desses vinte séculos de história, a deficiência foi tratada de forma mais ou menos excludente porque em torno dela se criaram marcas - estigmas - que definiram as atitudes do estigmatizado e do estigmatizador. Parece não haver sociedade, momento ou cultura onde a pessoa com deficiência não tenha sido marcada pela exclusão, seja em maior ou menor grau, de uma forma ou de outra (SANTIAGO, 2006, p. 6).

A representação não pode ser tomada como o simples modo de se retratar algo ou alguém. Ela impõe um jeito de agir dos que aderem a essa imagem sobre os sujeitos representados, e nem sempre são autorizadas por estes. Segundo Chartier (1998), um ouvinte ou um leitor assumem a posição de autoria quando, coincidindo ou não com a posição do destinatário, formalizado no contrato enunciativo do discurso, torna-se um autor dotado de competência ou autoridade. O consumo semantiza a representação em situações múltiplas e segundo códigos e posicionamentos variados.

No caso das pessoas com deficiência, não era incomum serem tomadas como seres defeituosos, inválidos e incômodos. Por força dessa representação, elas amargaram a negação de direitos fundamentais, a exemplo de acesso e permanência à/na educação escolar dado que as políticas públicas não contemplavam as suas necessidades. Durante séculos as políticas públicas e as práticas sociais reafirmaram uma imagem distorcida das pessoas com deficiência, difundindo-a como verdadeira, a se iniciar pela ausência dessas pessoas no processo de construção dessa mesma imagem. Imagem que produziu práticas de abandono e de segregação. Nessa perspectiva, as representações não

[...] são simples imagens verídicas ou enganosas de uma realidade que lhes é exterior. Elas produzem uma energia própria que convence de que o mundo [...] é realmente aquilo que dizem que é. Produzidas em suas diferenças pelos distanciamentos que fraturam as sociedades, as representações, por sua vez, as produzem e reproduzem. (CHARTIER, 2010, p.26).

De modo mais vigoroso, foi a partir da segunda metade do século XX, no contexto da educação inclusiva, que as pessoas com deficiência passaram a ser vistas como cidadãos, com direitos e com capacidade para se autodeterminar. Conforme Moreira (2006), atualmente a sociedade está vivenciando um momento de transição no qual a meta é a consolidação de uma sociedade inclusiva, que objetiva oferecer oportunidades de aprendizagem, para que cada pessoa se torne autônoma e autodeterminada. A sociedade inclusiva se constitui como democrática e repousa em princípios como a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana e a aprendizagem através da cooperação, reconhecendo o direito de todos aos bens culturais e materiais produzidos pela humanidade. Para que aconteça uma educação inclusiva é necessária a colaboração ativa de toda a comunidade escolar. Os membros da equipe “[...] docente, diretores e funcionários apresentam papéis específicos, mas precisam agir coletivamente para que a inclusão escolar seja efetiva nas escolas” (SANT’ANA, 2005, p. 228).

De acordo com os pressupostos da educação inclusiva e a legislação correlata, a deficiência vem sendo associada a uma disfunção motora, sensorial ou intelectual, implicada por condicionantes bio-psíquico-sociais, portanto não devendo ser tomada como incapacitante. Dessa maneira, a deficiência demanda um tratamento diferenciado com vistas a desenvolver habilidades e competências assentadas nas necessidades permanentes ou transitórias de cada indivíduo. É nesse contexto que as escolas vêm propondo novos arranjos curriculares, nos quais a noção de deficiência seja revista. Segundo o pensamento de Sacristán (2002), é através do processo educacional que se capacita o aluno para o exercício da liberdade e da autonomia, isto implica respeito para com o sujeito, que é único, e respeito para com suas manifestações, ou seja, uma educação aberta a todos e com iguais oportunidades. Isto tem implicações para a concepção de uma proposta curricular inclusiva e para sua efetivação. Os currículos que reconhecem e valorizam as diferenças apresentam projetos inclusivos de educação, almejam um ensino de qualidade baseado em ações educativas pautadas na solidariedade, na colaboração, no compartilhamento do processo educativo com todos os que estão direta ou indiretamente envolvidos.

Um currículo que se baseia na diversidade, desconstrói todo o modelo de hierarquização e de relações de poder que inferiorizam o diferente, dando lugar à pluralidade, ao reconhecimento das diferenças, à consciência do individual e ao mesmo tempo do todo, ou seja, o direito à igualdade de oportunidades e não de um modo igual de educar a todos. (MIOTTO, 2010, p. 201).

A clareza de que a escola é um espaço plural, que deve reconhecer as individualidades na coletividade, demarca uma nova representação da pessoa com deficiência a ser hospedada nos currículos. Fala-se da transição de associação da pessoa com deficiência à debilidade e servidão para a noção de uma pessoa com deficiência com potência para a autorrealização. É importante destacar que não se trata de um movimento pacífico e sem conflitos, pois “[...] as lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio.” (CHARTIER, 1990, p. 17).

Desse modo, as representações estão sempre dispostas num terreno conflituoso, contraditório, marcadas por forte correlação de forças, de modo a impingir a dominação de uns sobre outros. De acordo com Chartier (1990), as representações constituem-se em práticas culturais em que se posicionam os agentes e que constituem o social de modo ordenado, hierarquizado, classificado. Como práticas culturais, elas são sempre históricas e constantemente objeto de disputa entre os diferentes grupos sociais.

A presença e circulação de uma representação [...] não indica de modo algum o que ela é para seus usuários. É ainda necessário analisar a sua manipulação pelos praticantes que não a fabricam. Só então é que se pode apreciar a diferença ou a semelhança entre a produção da imagem e a produção secundária que se esconde nos processos de sua utilização. (CERTEAU, 1998, p. 40. Supressão nossa).

Neste trabalho a representação vem sendo entendida, à luz de Certeau (1998) e Chartier (1990), como a imagem daquilo que está ausente, levando à reflexão de uma lacuna existente entre o representado e a representação propriamente dita. O sujeito representado nem sempre coincide com a imagem que é veiculada através de discursos e práticas. As representações determinam modos de agir que vão se constituindo em práticas culturais. A análise feita deste ponto em diante não situa os alunos com deficiência somente como beneficiárias das práticas de outrem. As práticas escolares não serão vistas como dádiva ou prêmio, mas como requerimento, fruto das conquistas das próprias pessoas com deficiência. Nessa linha de raciocínio, para Certeau (1998), uma sucessão de atos de resistência e de transformação nem

sempre conscientes reinventava os usos dos bens culturais, portanto práticas. Desse modo, passa-se a analisar um conjunto de práticas de professores e gestores do ETFSE/CEFET-SE, apoiado na representação sobre a pessoa com deficiência.

É inegável que a ETFSE/CEFET-SE se mantinha como uma escola tradicional, com práticas homogeneizadoras, com um currículo cristalizado, com foco na formação para a competitividade, na seletividade, fortemente atreladas aos apelos do mercado de trabalho, portanto, com uma proposta curricular organizada para favorecer os já favorecidos, a despeito das pessoas com deficiência. A cultura escolar reinante, predominantemente segregativa, não guardava lugar para aquelas pessoas que, por sua condição de deficiência ou de vulnerabilidade social, apresentasse alguma necessidade de aprendizagem específica.

Com base nestas práticas seculares, a escola vem disseminando uma cultura excludente, exigindo dos estudantes padrões de comportamento desejáveis, demonstrando que ela trabalha com um indivíduo idealizado e não com um sujeito real e contextualmente inserido. (PIMENTEL; NASCIMENTO, 2016, p. 107).

Tinha-se, portanto, a predominância de uma cultura escolar organizada para a promoção dos “normais”²⁰.

Até a implantação das ações do *Tec Nep* era muito pequena a quantidade de alunos com deficiência matriculados na ETFSE/CEFET-SE. Conforme dados estatísticos já mencionados, o participante da pesquisa em tela corrobora o baixo índice de alunos com deficiência, além de fornecer um esboço sobre os tipos e grau de acometimento das deficiências dos alunos matriculados à época circunscrita em sua fala.

Eu trabalhei aqui 27 anos. Uma deficiência mais intensa, que chamasse a atenção, eram poucos casos. Eram casos mais [...] Os poucos casos a gente acabava até aprendendo o nome da pessoa. Agora você tinha portadores de necessidades não tão acentuadas ou que usava uma muleta porque tinha uma perna mais curta, porque tinha uma deficiência num membro. Ao longo da minha vida profissional, dentro da Escola Técnica eu via mas não era frequente e numa quantidade de não chamar a atenção. (DG2).

²⁰ A utilização desse termo faz referência ao movimento de integração, fortemente segregativo, que predominou no Brasil, a partir da década de 1970, associado ao modelo médico da deficiência, que centrava o problema nos alunos e desresponsabilizava a escola, a qual caberia tão-somente educar os alunos que tivessem condições de acompanhar as atividades regulares, concebidas sem qualquer preocupação com as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais, conforme BUENO, 2001; MENDES, 2003; GLAT e BLANCO, 2007; PLETSCHE, 2010; KASSAR, 2013.

Na fala²¹ em questão, destacam-se a ausência de pessoas com deficiência com grau de acometimento profundo ou severo, bem como a ausência de alunos com deficiência intelectual ou sensorial, visto que o participante enfatizou recordar, especificamente, da presença de alunos com deficiência física, com leve comprometimento da mobilidade. Assevera-se que essa situação coaduna com o insistente processo de negligenciamento do atendimento educacional especializado das pessoas surdas e cegas, com deficiência intelectual e as acometidas por transtornos de aprendizagem.

De acordo com Pletsch (2010), a criação do “Imperial Instituto dos Meninos Cegos” (atual “Instituto Benjamin Constant” - IBC) e do “Imperial Instituto dos Surdos-Mudos” (atual “Instituto Nacional de Educação de Surdos” – INES), respectivamente em 1854 e 1857, foram iniciativas importantes para o atendimento dos “excepcionais”, conforme nomenclatura usada à época. Todavia, essas iniciativas figuraram como atos isolados, uma vez que não existiam naquele período legislações e/ou diretrizes para a educação nacional. Além disso, o alcance da sua atividade era baixo. Em 1874, o primeiro atendia somente 35 alunos cegos e o segundo, 17 surdos, numa população de 15.848 cegos e 11.959 surdos.

Ainda sobre a exclusão escolar das pessoas com deficiência e das pessoas em situação de vulnerabilidade social, conforme Kassir (2001), Jannuzzi (2004) e Mazzotta (2005), a inauguração da República não alterou esse quadro. O modelo de produção agroexportador, portanto agrícola e rural, não dependia de trabalhadores com elevado nível de escolarização. Além disso, alguns estados da federação dispensavam os alunos da obrigatoriedade de frequentar a escola por morarem longe, por serem pobres e/ou por serem considerados doentes ou deficientes. Trata-se de uma cultura escolar assentada numa relação de dominação, que tinha como principal lição a submissão e o silêncio. Essa cultura escolar, mescla normas e práticas “[...] que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar e como um conjunto de práticas que permite a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos.” (JULIA, 2001, p. 10).

A tradição de manter a escola fechada para as pessoas com deficiência não pode ser explicada sem remetê-la aos condicionantes culturais e políticos mais amplos. Sabe-se que “[...] a situação das pessoas com deficiência começou a ser divulgada a partir de 1981. Inclusive, elas mesmas começaram a tomar consciência de si como cidadãos, passando a se organizar em

²¹ O termo Fala será empregado não como um mero ato de fala, mas no sentido de discurso. “[...]os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse ‘mais’ que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever.” (FOUCAULT, 1986, p. 56).

grupos ou associações." (FIGUEIRA, 2008, p. 119). Portanto, a criação do *Tec Nep* pelo MEC e sua adesão pela ETFSE/CEFET-SE ocorreram como reação às demandas das pessoas com deficiência pelo acesso à educação pública de qualidade em todos os níveis e modalidades, inclusive à educação profissional.

O grupo das pessoas com deficiência já se movimentava em todo país e aí o próprio **Ministério da Educação começou a sentir que teria que acatar aquilo que o grupo estava reivindicando**, e com isso, **sempre nas reuniões se comentava, se discutia sobre isso** e o próprio ministério da educação também [...] **não lembro se foi por causa de uma lei**, não estou bem lembrado, uma legislação que dava respaldo à implantação dessas metas, dessas ações. E aí, **cada diretor foi se conscientizando**, chegando na sua escola e tentando implantar. **E foi isso que eu também fiz**. E aí a minha maior motivação, como já falei anteriormente, foi estar como gestor, como diretor geral, como ordenador de despesa, recebendo essas pessoas no gabinete, na sala, nos corredores e não poder fazer nada. (DG1, Grifo nosso).

O relato do DG1 reafirma que os movimentos de reivindicação pelo acesso à formação profissional das pessoas com deficiência não deram alternativa ao MEC e às escolas da rede federal, senão agir nessa direção. Primeiro, vale destacar na fala de DG1 (transcrita acima) que a recorrência do tema nas reuniões demonstra a apatia, o imobilismo e o desprezo do MEC no que respeita à formação profissional das pessoas com deficiência. Daí seguir afirmando que o *Tec Nep* não foi uma ação planejada, mas uma ação de ocasião, implantada às pressas, tardiamente, de improviso, com condições insuficientes para funcionar, sobretudo por não ter tido nenhuma dotação orçamentária. Sem poder cumprir a função indutora, a implantação/implementação das ações do *Tec Nep* ficou refém da tomada de consciência de cada diretor geral das escolas da rede federal de educação profissional.

A gestão escolar deve ser capaz de discernir o que todos os membros da escola (funcionários, professores, alunos e família) necessitam para desenvolver propostas e práticas inclusivas. Para tanto, os gestores devem intervir nas relações e interações de todos os envolvidos na escola, para que o processo de ensino e aprendizagem seja verdadeiramente inclusivo e de qualidade, no qual todos os sujeitos terão direito de aprender a partir de suas potencialidades. (PIMENTEL; NASCIMENTO, 2016, p.112).

No cenário sergipano, as instituições vinculadas à causa das pessoas com deficiência e indivíduos comuns também pressionaram a ETFSE/CEFET-SE. Esse fragmento aponta uma tensão entre uma cultura escolar excludente, consolidada e a pressão de pessoas com deficiência para ingressar na ETFSE/CEFET-SE. Resta evidente que havia um clamor externo para a abertura dessa escola para as pessoas com deficiência. Disso, não significa exagero afirmar que

o acesso não resultou unicamente de uma decisão institucional, mas de um movimento social organizado, do qual a escola não pode mais manter-se indiferente.

As reivindicações pelo acesso das pessoas com deficiências à educação profissional resvalou sobre a ETFSE/CEFET-SE, que agiu basicamente por conta da pressão externa e com pouca motivação própria.

Além dessas instituições que faziam muita pressão, no sentido de solicitar, de pedir, eu recebia também várias e várias pessoas individualmente, através da própria vontade, da vontade própria de cada pessoa para estudar na Escola Técnica. Quando eu recebia várias pessoas portadoras, *né*, com deficiência e a gente não podia fazer nada, porque a política interna, falando política interna a administrativa e a pedagógica, era contra, combatiam, caminhavam contra esse sentido, essa ação. Achavam que os deficientes iam dar muito trabalho. (DG1).

A cultura escolar vigente apontava tratar-se de um território difícil, desafiador, para a escola desenhar, por si e para si, um projeto educacional inclusivo, conforme se pode verificar na fala do DG1. No trecho da entrevista de DG1, transcrito acima, há que se destacar a ideia de pessoa com deficiência associada a algo trabalhoso, de presença pouco desejada. A pessoa com deficiência aparece como fonte de atribulação para os trabalhadores da escola, possivelmente indispostos a assumirem o que consideravam um fardo. Depreende-se que a comunidade escolar tinha clareza de que o ingresso de alunos com deficiência implicaria a substituição das velhas práticas escolares homogêneas, segregativas, por novas formas de encaminhamento do trabalho pedagógico. Assim, a representação da pessoa com deficiência ajuda a explicar o imobilismo e a permanência do modelo de educação excludente, pois “[...] as representações são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam” (CHARTIER, 1990, p. 17). A presença de alunos com deficiência por certo acarretaria fadiga aos trabalhadores da escola, pois demandaria práticas escolares diferentes e adequadas às necessidades de cada aluno. Sem um arranjo institucionalizado capaz de pautar os princípios da educação inclusiva como um compromisso de todos, a formação profissional dos alunos com deficiência dependeu, basicamente, de práticas escolares voluntárias e isoladas de alguns professores e membros do Napne.

5.2 PRÁTICAS ESCOLARES EM DISPUTA NO VAZIO DE UM CURRÍCULO INCLUSIVO: SALVE-SE QUEM PUDE

A cultura escolar é forjada por meio de práticas cotidianas concretas que são sempre determinadas por uma opção de paradigma educacional. Na sociedade brasileira ainda predomina um modelo de educação escolar massificador, que nega as diferenças individuais dos alunos. A travessia de um paradigma educacional excludente para o inclusivo é um processo gradual, interativo e culturalmente determinado, requerendo a participação de todos, inclusive do próprio aluno na construção do ambiente escolar que lhe seja favorável.

[...] a inclusão é um valor social que, se considerado desejável, torna-se um desafio no sentido de determinar modos de conduzir nosso processo educacional para promovê-la. Não haverá um conjunto de práticas estáticas, e sim uma interação dinâmica entre educadores, pais, membros da comunidade e alunos para desenvolver e manter ambientes e oportunidades educacionais que serão orientadas pelo tipo de sociedade na qual queremos viver. (STAINBACK, 2002, p. 17).

Uma proposta de educação que parta da diversidade existente entre todos os alunos depende da tomada de importantes decisões pela comunidade escolar. Para que a escola atenda às necessidades de aprendizagem específicas, sobretudo dos alunos com deficiência, com superdotação ou os que apresentem condutas típicas de síndromes, é preciso que se adote o paradigma educacional inclusivo. Essa decisão não é simples nem fácil de ser implantada/implementada. Ela envolve a revisão dos pressupostos epistemológicos, das normas e do currículo escolar. Assim, uma escola para todos precisa modificar seu saber e seus fazeres, precisa construir uma cultura inclusiva.

Uma cultura inclusiva prevê, então, a aceitação do outro como ele é, respeitando-se as suas diferenças. Este novo valor precisa se manifestar através de uma nova concepção que não vê a deficiência como doença, limite e/ou incapacidade, mas que consegue enxergar o indivíduo a partir de sua capacidade e potencialidade. A cultura inclusiva deve prever também uma nova linguagem para ser disseminada na escola. Esta linguagem não deve mais permitir a reprodução de conceitos como “fortes X fracos”, “inteligentes X burros”, “normais X deficientes”. (PIMENTEL; NASCIMENTO, 2016, p. 108).

A intenção de preservar ou ressignificar a concepção de pessoa com deficiência é manifestada, sobretudo, no desenho curricular da escola. Por dentro do currículo transitam, dentre outros elementos, as ideias de ensino e de aprendizagem que influenciarão/determinarão as práticas dos professores e demais trabalhadores da escola. Em larga medida, as práticas cotidianas dos agentes escolares, incluindo os gestores, os professores, os demais trabalhadores e os alunos vão ser baseadas nos princípios curriculares adotados pela escola. Portanto, resta tipificada a sua importância como artefato de conservação ou de mudança da cultura escolar.

Certamente o currículo não é uma “camisa de força”, mas, na tradição brasileira as escolas o seguem quase na íntegra. Desse modo, pode ser inseguro para a escola que desejar instituir uma mudança cultural manter intocadas as suas normas, regulamentos e a sua proposta curricular.

Em relação ao currículo a gente não tinha nada fechado, porque a gente tinha aluno em vários cursos, quer dizer, cursando vários cursos na Instituição. Então, era muito localizado: surgia uma dificuldade em relação ao aluno que estava em determinado curso, nós íamos lá, pensávamos junto ao professor daquela disciplina que ele tinha dificuldade e a gente fazia ali um [...] de certa forma um planejamento para que aquele aluno pudesse sobreviver naquela disciplina, naquela realidade. Lembro que em termos de alteração curricular, o que a gente mais pensava na época era tentar fazer com que esses alunos não cursassem todas as disciplinas que eles deveriam cursar naquele período ou naquele ano pra que ele pudesse obter êxito. Então, se num determinado curso ele tinha que cursar oito disciplinas; em um ano a gente tentava que ele fizesse pelo menos a metade daquelas disciplinas e a outra metade fosse para o outro ano. Essa era a única alteração que a gente conseguia fazer em termos de currículo. (CN1).

A esse mesmo respeito P2 disse que

[...] alguns colegas procuravam sempre adaptar ao que eles estavam trabalhando na época, para que o aluno, na realidade, tivesse um bom desenvolvimento. Mas eram atitudes individuais de pessoas que [...] era cada um fazendo da forma que achava melhor, não tinha na realidade um consenso pra estabelecer uma meta, uma norma, cada um ia fazendo o seu trabalho de uma forma que o aluno tivesse sucesso. (P2)

Os relatos de CN1e P2 demonstram que o currículo da ETFSE/CEFET-SE não foi elaborado segundo o paradigma inclusivo. Subjacente a esse relato, vê-se um arranjo curricular tradicional, sem a previsão de atendimento às necessidades educacionais dos alunos com deficiência. Ao invés de propor itinerários e procedimentos pedagógicos para os alunos com deficiência como um dos seus eixos estruturantes, o currículo favoreceu a improvisação no trato pedagógico desses alunos. A corrente teórica que lastreia o currículo defende um projeto de sociedade e influencia diretamente as práticas dos agentes da escola e a cultura escolar.

Conforme DG2: “[...] sempre vi uma ausência de estrutura, uma ausência de apoio. Meio que esses portadores de necessidades tinham que sobreviver quase que por conta e risco.” O silenciamento do currículo em relação à deficiência largou os professores e alunos com deficiência ao voluntarismo de algumas pessoas e à aventura pedagógica, o que se imputa como um caminho duvidoso e de resultados inesperados. Se não fosse a iniciativa dos voluntaristas, os alunos com deficiência não teriam acesso à profissionalização.

Por não partir da diversidade, as práticas escolares adequadas às necessidades dos alunos com deficiência ocorreram para além do previsto no currículo cristalizado. Ademais, os ajustes dos quais se fala, além de pontuais e por iniciativa de membros do Napne, tal como reduzir a quantidade de disciplinas que deveria ser cursada num semestre letivo. Por outro lado, a chance conferida ao aluno com deficiência de cursar somente algumas das disciplinas previstas para o semestre, em vez de cursar todas as disciplinas previstas na matriz curricular, pode ser configurada como uma medida de índole inclusiva. Essa medida dependeu da interferência direta de um membro do Napne, haja vista a inconformidade do currículo institucional cristalizado para situação congênere à narrada por CN1. O ideal seria que o currículo escolar tivesse organizado de modo a prever tal situação, diferentemente do que se pode verificar. É isso que deve ser feito: ampliar o tempo e promover condições de acesso ao currículo por meio de todo tipo de tecnologias assistivas ou ajuda técnica, de acordo com as necessidades específicas de cada aluno. Conforme atestou o próprio entrevistado, essas intervenções episódicas e localizadas, a despeito da alteração orgânica do currículo, somente puderam manter a sobrevivência dos alunos com deficiência. Eles eram habitantes estranhos a essa cultura escolar excludente que cotidianamente ameaçava a sua permanência e êxito escolar. Para sobreviveram, dependiam de um esforço individual maior do que o desprendido pelos demais, e dependiam também da transgressão dos agentes da escola. Disso, depreende-se que o êxito ou o fracasso desses alunos, em considerável proporção, estava submetido às decisões pedagógicas individuais dos professores. Sem envolver os próprios alunos com deficiência no processo de tomada de decisão, delibera-se pela composição de dois grupos: os sobreviventes e não sobreviventes.

Tem que ser uma metodologia de ensino diferente, eu acho que tem que ser uma sala especializada pra tratar do deficiente, não pode se misturar porque você termina sendo comandado pela maioria e pelo [...] pela sua zona de conforto. Bom, estou cumprindo com a minha obrigação e o resto que se vire, eu não sei como é que eu vou dar a volta por cima pra que ele entenda. O que se expressava com dificuldade procurava muito aí dava um pouco mais de trabalho porque ele era muito proativo, muito interessado né. Eu também me lembro que ele era um pouco surdo, ele ouvia de um lado, e do outro lado ele não ouvia, mas esse conseguiu e era um aluno não vou dizer brilhante, pela dificuldade, mas esforçado, e nas disciplinas que eu dei ele passou bem, avançou bem. O que eu achava deficiente do ponto de vista psíquico, o pessoal dizia que ele era meio adoidado, era totalmente inquieto, não conseguia a concentração em sala de aula, [...] não absorvia nada. Olha, sinceramente, a pessoa que não escutava, totalmente surda, eu não sabia o que fazer e aí eu dava aula normal. Eu acho que não pode ter essa desproporcionalidade de colocar no meio de quarenta dois ou três deficientes, porque eles vão se sentir discriminados pela própria docência. Vamos dizer assim, perde a competitividade na cognição, porque o professor está lá na frente, a mil

quilômetros por hora, porque a maioria está entendendo e eles, até por questão de acanhamento, vão ficar para trás e vai requerer dele um esforço muito grande para conseguir superar a deficiência, isso se ele for muito inteligente, porque às vezes ele é deficiente, mas é inteligente, é talentoso. (P1).

Estamos diante do retrato da exclusão, de uma sociedade que rejeita e desrespeita a pessoa que apresenta alguma diferença. O depoimento de P1 confirma que o simples ato de matricular os alunos com deficiência nas classes comuns não significa que esteja havendo inclusão. Não obstante, esse entrevistado ter tido alunos com variados tipos de deficiência, ele acha que a escola deveria ter colocado esses alunos numa sala separada. Ele associa o aluno com deficiência a um fardo, ao afirmar que um deles o procurava mais do que os demais alunos da turma, ensejando-lhe mais esforço laboral. Outro apontamento é a vinculação da deficiência à incapacidade. Ao utilizar o recurso linguístico da polidez o professor disse que, apesar da deficiência, o aluno poderia ser inteligente, talentoso. Portanto, dessa fala depreende-se que a inteligência e o talento são atributos naturais das pessoas sem deficiência. Chama a atenção também a forma com a qual o professor se refere a cada tipo de deficiência, utilizando nomenclatura indevida, incorreta e imprecisa. Sua clara falta de conhecimento sobre a tipificação das deficiências pode ter determinado sua desresponsabilização sobre o processo educativo dos alunos com deficiência, visto que dava aula normal, sem qualquer preocupação com a aprendizagem dos alunos com deficiência. Ou seja, esse professor não se aponta corresponsável pela aprendizagem dos alunos com deficiência. Desse modo, caberia a cada um desses alunos, mediante esforço pessoal e solitário, buscarem os meios para a aprendizagem, o que - segundo o relato - de fato aconteceu, pois o professor fez menção ao êxito do aluno com deficiência auditiva em mais de uma disciplina por ele ministrada. Esse aluno ao qual o professor fez alusão demonstrou que

[...] a presença e a circulação de uma representação, ensinada como o código da promoção sócio-econômica (por pregadores, por educadores ou por vulgarizadores) não indica, de modo algum, o que ela é para seus usuários. É ainda necessário analisar a sua manipulação pelos praticantes que não a fabricaram. (CERTEAU, 1998, p.40).

Não obstante o professor tenha se mostrado indisposto a ensiná-lo, devido à sua deficiência, ele enfrentou a lógica curricular estabelecida e produziu seus próprios meios de aprendizagem. Isto demonstra, portanto, que o professor não forjou a noção negativa de deficiência, mas dela é signatário, através de sua prática reprodutora.

Eu percebia que alguns, a maioria não acreditava que fosse válido incluir, por quê? - porque estaria colocando pessoas no mercado de trabalho incapazes, *tá certo?* - na maioria dos colegas eu percebia esse sentimento. Uma parte pequena achava importante essa política e se sentia impotente pra lidar com essa questão de ter um aluno com deficiência na sala de aula, ter que transmitir conhecimentos teóricos, conhecimentos com um nível de abstração muito grande *né*, para pessoas que tinham diversas dificuldades e alguns conhecimentos práticos também, que no caso de eletricidade as atividades têm um grau de risco, *né*. Os professores não queriam permitir que os alunos deficientes, incapazes ou inferiores, pudessem entrar no mercado de trabalho porque eles seriam alunos de má qualidade. Toda vez que eu entro na sala de aula para dar aula pra essa turma eu fico depressivo. Uma vez um professor me falou: “Eu estou depressivo porque *tô* dando aula pra esses alunos.” (MN4).

Foi quando uma vez eu tive o contato com mãe de um rapaz que tinha dislexia. O pai era engenheiro eletricitista e o menino resolveu que queria fazer o curso técnico de eletrônica. A mãe insistia muito e a grande dificuldade foi pra fazer com que a mãe entendesse o risco da eletricidade para o cidadão que tem um problema de dislexia. (DG2).

Eles convocaram minha mãe para uma reunião, não reunião de pais, de todos os pais, mas reunião só com minha mãe. Nessa eu não fui chamado não. Só chamaram minha mãe. Só queria que minha mãe procurasse outro colégio pra me colocar e me tirar daqui porque ela dizia que eu não ia acompanhar as matérias *né*, não ia passar de ano. Ela dizia que como eu estava com as notas muito baixas que a maioria era zero vírgula um não fazia dois pontos, aí ela dizia que eu não ia acompanhar e queria me tirar, queria dizer que eu estava num prédio sem areia. (A1).

Quando eu entrei em agenciamento, o coordenador achou que eu não era capaz de aprender, nem de acompanhar a turma. Aí chamou o diretor, a minha mãe, a psicóloga e a pedagoga pra fazer minha mãe me tirar do curso porque eu não era capaz de acompanhar, seria perda de tempo. Como minha mãe não achou de acordo, eu continuei. (A2).

De modo análogo, o participante MN3 recordou que

[...] entre os professores, na comunidade, houve um certo alvoroço. Eles não se sentiam preparados pra receber essa nova categoria de alunos, *né*. Então, esses professores tinham o discurso até assim, incisivos, contrários a essa medida, *né*. Eles não compreendiam como é que um estudante com necessidades especiais, *né*, poderia estar fazendo um curso com características técnicas, *né*. Olhe, os professores tiveram muita resistência, *né*, ouvíamos constantemente a resistência dos professores em relação a receber esses novos alunos. Até por que a escola técnica, desde a época da Escola Técnica, essa escola tradicionalmente era conhecida por ter um alto nível de exigência e os professores, talvez pelo costume desse nível de exigência, não imaginavam que alunos com necessidades especiais pudessem ser tão competentes quanto os sem necessidades. Achavam que eles teriam que baixar o nível da aula deles, *né*.

Outra nuance que afetava as práticas escolares era a ideia de que, por ser considerada muito boa, a Escola Técnica não era lugar para alunos com deficiência, pois conforme dito por MN4, eram tidos como alunos incapazes ou inferiores. As falas de NM3 e NM4 apontam que a proposta curricular da ETFSE/CEFET-SE atendia satisfatoriamente aos interesses do mercado de trabalho, para quem ela estava a serviço, portanto não era necessária a sua reformulação. Elas expressam que os alunos com deficiência eram objeto de profunda discriminação negativa.

Ser discriminado negativamente significa ser associado a um destino embasado numa característica que não se escolhe, mas que os outros no-la devolvem como uma espécie de estigma. A discriminação negativa é a instrumentalização da alteridade, constituída em favor da exclusão. (CASTEL, 2008, p. 14).

A cultura escolar da eficiência e da competitividade, bastante consolidada, conforme os resultados esperados pelo mercado de trabalho não se forjou somente pelas representações e práticas de alguns professores mas também pela de gestores da escola. E nessa perspectiva, de acordo com os depoimentos de A1 e A2, havia gestores empenhados em afastar os alunos com deficiência da escola. Esses dois depoimentos servem para ratificar que a cultura escolar também é feita com resistência dos “fracos”, conforme Chartier (1990). O depoimento dele evidencia o descompromisso e a rejeição de alguns gestores em relação a esse aluno cego. Conforme a narrativa, a obstinação de gestores pela expulsão do aluno cego chegou ao ponto de articularem uma reunião para convencer sua mãe a retirá-lo do CEFET-SE. A convicção na incapacidade do aluno cego, a indisposição para a reorganização do currículo foram o fermento para a realização dessa reunião imoral, desumana, e atrelada ao paradigma segregacionista. Assim, “[...] diante da falta de estrutura física e ausência de recursos humanos adequados e suficientes, permite facilmente transferir a incapacidade da própria escola para a suposta incapacidade daqueles com deficiência.” (SOUZA, 2015, p. 169). Desse modo, a simples presença de alunos com deficiência configurava ameaça ao modelo homogeneizador, cristalizado, logo deveria ser rejeitada. Na percepção dos professores aludidos pelos dois entrevistados, a deficiência e os transtornos de aprendizagem seriam incompatíveis com o mundo do trabalho. De modo generalizante, eles acreditavam que uma pessoa com dislexia era incapaz de realizar operações mentais complexas, tais quais as exigidas na área de eletricidade, por exemplo. Os depoimentos de MN4 e DG2 fizeram coro ao advogar que aluno com dislexia não tinha condições de aprender os princípios da eletricidade. Entretanto, não há estudos que respaldem esse entendimento assim tão genérico e absoluto. Desse jeito, somente as pessoas sem deficiência deveriam fazer um curso técnico? Contrariamente a essa forma de pensamento

“[...] deve-se insistir que toda pessoa, mesmo afetada por uma deficiência intelectual profunda, é capaz não apenas de aprender, mas de adquirir a educação propriamente dita.” (FIERRO, 2004, p. 208).

No que respeita à convicção de DG2 sobre a incapacidade de aprendizado dos conteúdos da Eletricidade pelo aluno disléxico, a literatura especializada aponta um entendimento diferente. Os estudiosos dessa área são unânimes ao afirmar que a dislexia não é uma deficiência e sim um transtorno de aprendizagem, portanto não afeta o raciocínio lógico.

A dislexia é uma capacidade específica de aprendizagem de origem neurobiológica. É caracterizada por dificuldades na correção e/ou fluência na leitura de palavras e por baixa competência leitora e ortográfica. Estas dificuldades resultam de um déficit fonológico, inesperado, em relação às outras capacidades cognitivas e às condições educativas. Secundariamente podem surgir dificuldades de compreensão leitora, experiência de leitura reduzida que pode impedir o desenvolvimento do vocabulário e dos conhecimentos gerais. (TELES, 2004, p. 714).

Nessa mesma perspectiva, para a Associação Brasileira de Dislexia (ABD), em conformidade com a definição utilizada pela *International Dyslexia Association (IDA)*, desde 1994, a dislexia é um dos muitos distúrbios de aprendizagem caracterizado pela dificuldade de decodificação das palavras simples, mostrando uma insuficiência no processamento fonológico.

Conforme Garcia (1998) e Oliveira (2011), inicialmente as pesquisas sobre a dislexia foram feitas pela área médica e, a partir da década de 1990, por estudiosos de outras áreas, inclusive educadores, que passaram a situar os distúrbios de aprendizagem como um problema nas habilidades sociais do indivíduo. A inserção de pesquisadores de diversos campos fez com que discussões sobre os métodos mais adequados de ensino, visando a uma considerável melhora na metodologia de pesquisa e aumento da validade externa das pesquisas sobre distúrbios de aprendizagem emergissem.

Em relação às causas que provocam a dislexia, ainda não há consenso entre os pesquisadores. Todavia, elas variam desde as de natureza neuro-cerebrais até as socioeducacionais, conforme se vê a seguir.

Entre as diversas linhas de pesquisa, há aqueles que defendem que estas são causadas por problemas cerebrais ou neurológicos; outros as atribuem a problemas e distúrbios de natureza bioquímica, e há ainda aqueles que defendem que seu surgimento se deve à deficiente qualidade da instrução e a fraca interação entre o currículo e as características emocionais e motivacionais dos alunos. (OLIVEIRA, 2011, p. 36).

Ressalte-se que no discurso de DG2 vê-se uma tendência de silenciamento imposto ao aluno disléxico pretensamente respaldado pelo diálogo com sua mãe, acerca de sua situação escolar. A prática de secundarização do aluno com dislexia manifestada por DG2 é decorrente da noção de que se trata de um aluno sem inteligência suficiente para aprender as operações numéricas complexas. Contrariamente a essa visão, “[...] sabe-se que se um aluno com dificuldades de aprendizagem for bem conduzido pelos profissionais de saúde e educação, em conjunto com a família, poderá obter êxito nos resultados escolares.” (POLITY, 2004, p. 23).

O flagrante desconhecimento sobre esse distúrbio de aprendizagem deve ter sido o fermento para a tessitura da representação precária sobre o aluno com dislexia, visto como um sujeito dotado de pouca inteligência. A visão de DG2 sobre este aluno revela-se absolutamente contrária ao que consta na literatura pedagógica acerca da dislexia, entendida como um transtorno de aprendizagem, não se configurando numa deficiência, tampouco devendo ser associada à desinteligência.

Noutra frente, é preciso prestar atenção à confissão que um determinado professor fez ao entrevistado MN4: “Eu estou depressivo porque estou dando aula pra esses alunos.” Esse desabafo é perturbador. Mais do que isso, ele aponta para um abalo emocional desse professor por ter que conviver com pessoas com deficiência. A negatividade que esse professor nutria a respeito da deficiência era num grau tão agudo que a simples convivência com alunos com deficiência o desestabilizou emocionalmente. Isso é muito grave e ao mesmo tempo expõe a face perversa da discriminação.

De fato, na prática, muitas dificuldades encontradas pelos professores são problemas deles mesmos quando, por falta de conhecimento, ignoram as necessidades específicas das crianças com deficiência ou desenvolvem aversão à ideia de recebê-las. (SOUZA, 2015, p. 172).

Nenhum professor, ou melhor, ninguém tem o direito de dizer ao aluno com deficiência que ele não é capaz. Só a própria pessoa com deficiência pode afirmar isso. Por certo, se ao aderir ao *Tec Nep* a ETFSE/CEFET-SE tivesse adotado um currículo assentado na diversidade, práticas como essas seriam desencorajadas e teriam dificuldade de prosperar. Mesmo sabendo que “[...] o que se prescreve não é necessariamente o que se empreende, e o que se planeja não é necessariamente o que sucede.” (GOODSON, 1995, p. 194). Assim, professores e alunos podem resistir ao cumprimento absoluto do currículo imposto e produzir diferentes caminhos pedagógicos, numa experiência de resistência. Para Certeau (1998), os usuários não são

passivos ou mero consumidores das produções de outrem mas, de modo furtivo, também são produtores de outros objetos culturais.

Para Sacristán (1999), sendo as práticas escolares uma construção histórica, elas ocorrem num duplo ciclo de reprodução e inovação. O ciclo reprodutor, concebido no fundamentalismo ou no tradicionalismo, acaba por legitimar práticas que se sustentam em elaborações cognitivas socialmente dominantes. Por outro lado, no ciclo inovador, a prática é compreendida como tradição nutriente, portanto, a inovação acontece pela ressignificação e reconfiguração do ciclo reprodutor. Nessa perspectiva, os dados da pesquisa apontaram que havia professores com uma visão descolonizada sobre a deficiência. A promoção da inclusão educacional da pessoa com deficiência se processa pelo respeito e atenção à maneira de cada aluno aprender.

Ela se saiu muito melhor que os outros alunos, inclusive ela cortava galinha, ela cortava o que precisava, *né*, com os pedaços de [...] as disposições das peças muito bem e ficou encantado com a contribuição, com o aprendizado que ela teve. (P3).

Eu consegui aprender tudinho, certinho. [...] Eu consegui acompanhar e aprender muita coisa. Agora estou no superior e o outro a base do que eu fiz, já. Agora *tá* melhor. Vou continuar na mesma área, não mudar de área. (P2).

Lembro ainda que em reuniões de direção, em reuniões de professores, de coordenadores, pedagogos, a preocupação era grande, porque me diziam: “como é que esses alunos vão aprender?” aí eu dizia: “vão sim, a gente vai ter que encontrar um meio, uma forma para poder encaixar, de maneira que ele aprenda”. (DG1).

[...] surgiu o curso de Licenciatura em Matemática. E ele disse: “professora, o que você acha?”. Eu percebi também uma vocação dele para aquela área de exatas e não para outras coisas, *né*. E eu falei pra ele, “olha, vamos tentar, *né*.” E aí ele fez e concluiu o curso, ele se formou e aí na formatura dele, ele me chamou para ser a madrinha dele e aí eu me lembro que fiquei até emocionada. Nossa, eu fiquei lisonjeada por ter me chamado. Ele disse assim, “eu estou te chamando porque no dia que eu fui perguntar se eu faria ou não Matemática, você falou assim: ‘vamos tentar’. Então, éramos nós, *né*.” (P4).

Nos relatos acima se vê que os entrevistados possuem uma imagem bastante positiva dos alunos com deficiência, além do esforço de amplificar essa visão na comunidade escolar, de acordo com a fala de DG1. A positividade da noção de deficiência fez com que esses sujeitos realizassem práticas cotidianas igualmente positivas e favoráveis ao processo educacional desses alunos. As narrativas não expõem somente a ideia desses trabalhadores da ETFSE/CEFET-SE sobre os alunos com deficiência, elas apresentam saldos de uma prática docente. Isso se verifica na fala de P3, ao atestar o excelente desempenho no estágio

supervisionado na área de alimentos e bebidas, num hotel, de uma aluna cega. Em sua explanação, a professora retratou a satisfação do gerente do hotel sobre o desempenho da aluna-estagiária da área de Turismo.

Além de mostrar que se trata de um ex-aluno de outro curso na ETFSE/CEFET-SE, o depoimento de P4 consubstancia um dos princípios das escolas da rede federal que é a verticalização do ensino. Ela se refere a um ex-aluno cego de curso técnico que permaneceu na mesma escola para fazer o curso superior. É relevante que se enfatize o estímulo que o aluno cego afirma ter recebido de P4. O incentivo e o compromisso de P4 para que esse aluno se atrevesse a ingressar no curso de Licenciatura em Matemática culminou num convite para apadrinhá-lo na solenidade de formatura. Muito há que se analisar nesse relato, todavia cabe destaque a crença de P4 na capacidade do aluno cego. Para P4, a cegueira não seria obstáculo isolado para a superação da forte dimensão abstrata que envolve a Matemática.

No relato de P2 consta uma trajetória educacional exitosa, iniciada no ensino médio concomitante com um curso técnico e finalizada com um curso superior no mesmo eixo tecnológico. Esse é outro importante aspecto que caracteriza as escolas da rede federal de educação profissional. Para além da verticalização, o itinerário formativo do aluno com deficiência motora ocorreu na mesma área profissional. Conforme ele mesmo declarou, os conhecimentos do curso técnico serviram de base para o curso de graduação tendo em vista pertencerem ao mesmo eixo tecnológico. Esse aprofundamento fez com que o aluno em questão se firmasse nessa área profissional, externando interesse em nela continuar.

Por fim, estes dados demonstraram que os alunos com deficiência da ETFSE/CEFET-SE dependiam ora da sensibilidade, ora da rejeição de professores, gestores e funcionários. As condições para uma vida escolar profícua ou improdutiva estavam mais na mão de cada um desses agentes do que do projeto institucional. O vazio dos documentos e do currículo escolar acerca dos elementos de inclusividade foi terreno fértil para reificar a noção e práticas degradantes sobre/para com os alunos com deficiência. Desse modo, verifica-se que “[...] o maior desafio ao desenvolvimento de uma cultura inclusiva na escola é a ruptura com os valores culturais excludentes.” (PIMENTEL; NASCIMENTO, 2016, p. 108). Entretanto, contraditoriamente, nesse mesmo vazio os alunos com deficiência foram olhados/tratados como sujeitos. A representação sobre eles os posicionou num lugar de igualdade em relação aos demais alunos, todavia sem negação de suas necessidades específicas.

5.3 TECNOLOGIAS ASSISTIVAS PARA FACILITAR A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: A ENSINAGEM

De acordo com Libâneo (2003), o ensino é um meio fundamental para a construção da aprendizagem. O processo de ensino de ser uma combinação entre a ação do professor de facilitar a aprendizagem e a atitude ativa dos alunos. As práticas dos professores são elementos importantes para a (re) construção da cultura escolar. No cotidiano da sala de aula os professores escolhem as formas de encaminhar o processo de aprendizagem geralmente a partir dos pressupostos curriculares da escola. Entretanto, a autonomia do professor lhe permite uma prática desviante. Assim, “[...] na criação de culturas inclusivas procura-se construir comunidades escolares seguras e receptivas, onde todos (alunos, professores, gestores, funcionários e familiares) sejam valorizados e estimulados a examinar as crenças e os valores que cultuam.” (CARVALHO, 2012, p. 62). Esta pesquisa identificou um conjunto de práticas de ensino isoladas, com pretensão inclusiva, derivadas da própria autoria dos professores praticantes, mas não claramente previstas nos documentos institucionais. Tais práticas docentes indicaram que

O próprio conceito de deficiência deve ser questionado, a partir da perspectiva de que a normalidade não é algo naturalmente estabelecido, mas corresponde às expectativas de determinado grupo e momento social. Não se trata de negar a deficiência, mas de refletir o lugar que ela ocupa em nossa sociedade (COTRIM, 2010, p. 178).

As fraturas em uma cultura escolar excludente estão atreladas à mudança de mentalidade das pessoas da escola, pois a mudança de pensamento dará sustentação às mudanças das práticas cotidianas. A simples presença das pessoas com deficiência na ETFSE/CEFET-SE foi um indicador de que algo estava mudando naquela escola. Conforme o depoimento de MN3 a convivência com os alunos com deficiência dentro da escola

Me tornou mais humano no sentido da percepção do outro, do acolhimento de pessoas diferentes, *né*. Entendi que os caminhos são diversos para encontrar o mesmo objetivo, *né*, me fez aprimorar essa capacidade até de lidar com a turma, *né*, de entender que não existe hegemonia, *né*, dentro do mesmo grupo, *né*, entender que quando o indivíduo não alcança o que você procura talvez o problema esteja em você e não nele, *né*. (MN3).

Algumas práticas de ensino abaixo apresentadas ocorreram com o propósito deliberado de favorecer a aprendizagem dos alunos com deficiência, portanto pretenderam-se inclusivas. Nessa direção, elas são situadas como indícios de práticas pertencentes ao repertório curricular de outra cultura escolar, menos excludente. Consideradas como práticas culturais, as formas de ensinagem dos professores, relativas aos alunos com deficiência em sala de aula, oficialmente

imprevistas, serviram provocaram fissuras na cultura escolar estabelecida, e introduziram traços de uma outra cultura, conforme passaremos a verificar com os dados que seguem.

[...] ele ia para as visitas técnicas. Por exemplo, a gente ia para a Vale do Rio Doce, passava o dia todo lá apagando incêndio. Incêndio de cinco metros. Era aquele fumaceiro. Aquela brigada de incêndio. Em termo de trabalho braçal, de fazer planejamento, muito hábil e queria participar e participava. (P1).

Assegurar a relação entre o conhecimento teórico e a realidade concreta é um princípio pedagógico que atravessa a educação escolar em sua inteireza. De modo singular, este princípio é indissociável da educação profissional e da educação especial, pois mobiliza as várias dimensões humanas. A ligação entre teoria e prática, no processo de ensino, favorece que o aluno mobilize, de modo articulado, os saberes já construídos aos novos conhecimentos e faça comprovações práticas das teorias e os aplique na vida cotidiana. Assegurar a associação entre a teoria e prática deve ser um dos eixos estruturantes do currículo dos cursos de educação profissional não somente pela perspectiva funcional dela decorrente, mas pela condição de inclusividade que ela favorece. Desse modo, uma escola que se pretenda inclusiva

[...] respeita as peculiaridades e/ou potencialidades de cada aluno, organiza o trabalho pedagógico centrado na aprendizagem do aluno, onde este é percebido como sujeito do processo e não mais como seu objeto e o professor torna-se mais consciente de seu compromisso político de equalizar oportunidades, na medida em que a igualdade de oportunidades envolve, também, a construção do conhecimento, igualmente fundamental na instrumentalização da cidadania. (BERGAMO, 2009, p. 46).

O depoimento de P1 situa o aluno com perda auditiva completamente envolvido com as atividades pedagógicas encaminhadas pelo professor. Utilizando a aula prática dentro de uma empresa, o P1 destacou o protagonismo desse aluno desde a elaboração do planejamento até o emprego das técnicas de debelação de um incêndio. Há que se evidenciar a crença de P1 no potencial do aluno para realizar com segurança e perícia técnica os procedimentos objeto da aula. Sem isso, pouco teria adiantado a disposição e o interesse do aluno de participar da aula prática. Da análise da fala em tela pode-se concluir que P1 não desconsiderou a perda auditiva do aluno, mas também não a utilizou com escudo para privá-lo de uma experiência de aprendizagem tão enriquecedora e relevante para a sua vida estudantil e profissional.

[...] a aluna que tinha o problema da fala, na realidade as aulas práticas já tinham um roteiro definido de como o trabalho era feito, normalmente em dupla ou trio. (P2).

Ainda sobre a aula prática como forma de ensino para favorecer a aprendizagem dos alunos com deficiência, o relato de P2 aponta que o seu planejamento didático levou em conta a aprendizagem da aluna cadeirante e da aluna com paralisia cerebral, com comprometimento na fala. Além de ter organizado uma prática de ensino que associava a teoria à prática, ao mesmo tempo ele inseria as alunas com deficiência em pequenos grupos, para realização do estudo da unidade didática. Nesse sentido, P2 disse que colocava “[...] o aluno para fazer trabalhos em grupos pequenos, porque aí ele ia apreendendo o conteúdo e ia ocorrendo a aprendizagem, consequentemente.”

“Um hábito extremamente útil e natural, e que tem sido muito pouco promovido nas escolas, é o de os alunos se apoiarem mutuamente durante as atividades de sala de aula.” (MANTOAN, 2003, p. 37). Essa prática de ensino além de ter favorecido a aprendizagem, pode ter ajudado na socialização e na quebra de preconceito, uma vez que as alunas puderam mostrar o quão competentes poderiam ser. Assim, o estudo em grupo é importante no processo educacional de pessoas com deficiência porque favorece a

[...] cooperação durante a realização das atividades propostas, pois os alunos aprendem não apenas com o professor, mas também com seus colegas. A cooperação influencia positivamente o rendimento acadêmico, a auto-estima, as relações sociais assim como o desenvolvimento pessoal. (BLANCO, 2004, p. 19).

A referência a um roteiro didático previamente definido faz perceber que P2 tinha o claro objetivo de organizar e desenvolver uma prática de ensino inclusiva, adequada às necessidades das alunas com deficiência. Ressalte-se ainda a sua preocupação em posicionar-se, ao utilizar a lousa ou os materiais e equipamentos do laboratório de ensino, de modo a favorecer a visibilidade e participação da aluna com deficiência física.

Eu tinha aula com todas as turmas, na verdade eram as mesmas atividades só que o professor ficava atento. Por exemplo, na hora de correr ele tinha cuidado: “olha toma cuidado com isso, com aquilo.” Ele me incluía. Era a mesma atividade só que [...] por exemplo, se tivesse que jogar bola, eu não corria, eu ficava no gol, mas estava participando com todo mundo. (A3).

Era interessante naquela época também a Educação Física que nós, mediante as limitações e dificuldades, o normal seria ser dispensado, mas a gente não era dispensado. Na verdade a gente era incentivado a participar só que da maneira que a gente podia, respeitando as nossas limitações. Então, isso era bastante legal porque a gente se sentia útil porque estava participando da recreação, participando da aula. A princípio eu achava o professor chato porque não queria liberar, mas na verdade ele estava incluindo, né. (A5).

[...] ela me disse que tinha um aluno que não fazia prática de Educação Física. [...] acolhi esse aluno, conversei com ele, *né*, esse aluno começou a fazer prática de atividade física, *né*. Ele tinha uma deficiência num dos membros superiores e esse aluno começou a fazer prática de atividade física dentro das suas limitações e ele acabou inclusive fazendo parte da seleção de *handebol* da escola, *né*. (MN3).

Segundo a narrativa de A3 e A5, ambos os alunos com deficiência física não foram alocados em turma especificamente destinada às pessoas com deficiência. Eles eram matriculados nas classes comuns, conforme já mencionado anteriormente e, como se pode notar, o seu professor de educação física o incluía nas atividades regulares da disciplina, todavia com atenção especial sobre a sua condição física, seja na utilização da corrida ou do jogo como forma de ensinagem dos conteúdos da disciplina restou visível a participação do aluno com deficiência. *A priori*, partindo de uma visão equivocada e preconceituosa, correr e jogar futebol não seriam atividades adequadas para uma pessoa com deficiência física. Nessa perspectiva,

As escolas inclusivas, ou escolas de boa qualidade para todos, pressupõem a igualdade de oportunidades de aprender e de participar. Para tanto, o currículo deve ser adaptado, segundo as necessidades de cada aluno, o que não quer dizer que se tenha que construir tantos currículos quantas forem as manifestações de necessidades educacionais especiais de nossos alunos. (CARVALHO, 2012, p. 117).

Outro aspecto que necessita ser enfatizado refere-se à expectativa de A5 de ser liberado automaticamente das aulas práticas de Educação Física. Acredita-se que a escola na qual ele estudava antes de ingressar no CEFET-SE o liberava das aulas dessa disciplina, certamente por entender que sua deficiência era incapacitante para as atividades físicas. A atitude pedagógica do professor de incluir o aluno nas atividades práticas era confundida pelo próprio aluno como chatice do professor. Nesse caso, A5, como pessoa com deficiência física, incorporou a representação de deficiência como algo que imobiliza, historicamente disseminada. Nesse sentido, por conta de sua força instituidora, as representações são “[...] matrizes de discursos e práticas diferenciadas [...] que têm por objetivo a construção do mundo social e, como tal a definição contraditória de identidades, tanto a dos outros como a sua.” (CHARTIER, 2002, p. 18). A fala desse aluno retrata uma prática comum de subestimação entre as pessoas com deficiência, devido à incorporação de uma imagem imposta sobre elas.

[...] com o deficiente auditivo tinha isso [...] não falar as coisas viradas de costas para a turma, porque às vezes a gente está escrevendo no quadro e tem o hábito de continuar falando virado para o quadro, então, ele me orientava a escrever, mas sempre que falar virar para a turma. (P4).

Durante a aula eu procurava falar mais alto, procurava ficar mais do lado dele para ver se ele escutava, mas era a única diferença que eu fazia. Sinceramente eu não tinha competência para fazer coisa diferente. Eu também disponibilizava o material e ele era muito proativo, ele sempre me procurava depois da aula, nos intervalos para tirar dúvidas. Durante a aula, eu procurava falar mais alto, procurava ficar do lado mais dele para ver se ele escutava. (P1).

[...] uma forma que eu fazia simples era perguntar se eu estava indo muito rápido ou não *né*, eu perguntava a ele muitas vezes até para ele me dar um *feedback* se eu estava realmente seguindo esse caminho. (P5).

E quanto à aluna que tinha o problema de locomoção, a necessidade que eu tinha sempre de adaptar alguma coisa que eu sempre dava a aula de forma que eu ficasse no quadro posicionado para sempre ter uma boa visibilidade pra ela não ter problema na realidade de ter que se locomover para alguma coisa, para um ângulo melhor, nada. (P2).

A utilização de formas variadas de ensino é uma aliada eficiente para o acesso ao currículo e a consequente construção da aprendizagem das pessoas com deficiência, dada a diversidade de suas necessidades educacionais. Ao utilizá-las em sala de aula habitada por aluno com deficiência, o professor precisa cuidar do seu posicionamento físico e do seu tom de voz, para não neutralizar os efeitos de ensinagem. Para que a postura física e vocal do professor ocorra de modo adequado é necessário identificar previamente os tipos de deficiência dos alunos. Os entrevistados P1, P2 e P4 demonstraram que se posicionavam geograficamente e/ou regulavam o tom da voz na sala de aula em função do aluno com deficiência. Uma prática docente em prol da aprendizagem do aluno com deficiência exige que sejam feitos

[...] arranjos na sala de aula de modo que o espaço fique agradável aos alunos e ao professor, que a autonomia e a mobilidade seja facilitada, e que seja possível a adaptação da sala aos diferentes tipos de atividades e agrupamentos. Alunos com maiores dificuldades devem ocupar lugares nos quais seja mais fácil o acesso à informação e a comunicação e o relacionamento com os colegas e com o professor. (BLANCO, 2004, p. 19).

A declaração de P1 de que não foi preparado para utilizar tecnologias assistivas em prol da educação das pessoas com deficiência encontra eco em P4 quando afirmou que sua prática, em sala de aula, era orientada pelo próprio aluno com deficiência auditiva. Assim, ele enxergou no próprio aluno com deficiência uma alternativa para desenvolver uma prática que favorecesse a aprendizagem desse próprio aluno. Não se trata de desresponsabilizar a escola da tarefa de garantir formação continuada aos professores, mas de reconhecer a atitude responsável, humilde e desobediente de P4 em não se curvar à omissão da escola quanto à formação continuada dos professores para atuarem com os alunos com deficiência.

Outro elemento importante presente na prática de ensino de P1, que merece comentário, tem a ver com a sua disponibilidade para atender o aluno com deficiência auditiva após o término das aulas. Esse procedimento pedagógico oportuniza que o diálogo pedagógico sobre o conteúdo da aula não se finde com o seu término. O atendimento desse aluno fora da sala de aula, nos intervalos, deve ter evitado que o mesmo levasse consigo as dúvidas relativas aos conteúdos não esclarecidas ao longo da aula. A disposição do docente para tirar as dúvidas dos alunos com deficiência, fora do horário regulamentar das aulas, serve para aprofundar o conhecimento do professor sobre as especificidades das várias deficiências apresentadas por seus alunos; serve para otimizar a escuta do professor em relação às necessidades pedagógicas de cada aluno; e, como consequência, serve para reduzir a reprovação e a evasão escolar. A disposição de professores para de algum modo favorecer a aprendizagem dos alunos com deficiência também foi declarada por (A4), pois ela disse que “[...] quando eu contava eles eram super-gentis. Eles diziam: ‘eu copio maior.’ eram acolhedores, entendeu.”

Uma aluna com problema visual gravíssimo, *né*. Ela morava em São Cristóvão e vinha tateando pelo muro da Escola Técnica até chegar em nossas instalações, [...] eu até visitei a família dela, lá em São Cristóvão. Particularmente, eu tive uma preocupação com isso, para saber da família como é que ela conseguia chegar aqui e pedia a alguns alunos, que eram de São Cristóvão que pelo menos a acompanhasse para ela se dirigir até a Escola Técnica naquele período. Eu pedia que sempre a um aluno que a acompanhasse. Inclusive, na minha fala, *né*, e as anotações que depois ela passaria. [...] Então, ela fazia os escritos dela mas poderia ocorrer alguma incongruência nessas informações, então, eu solicitei a uma aluna, e nem precisou porque a turma inteira ficou sensibilizada, no sentido de ajudá-la nessa complementaridade do que estava sendo posto. (P3).

O depoimento de P3 expressa que a responsabilidade da ETFSE/CEFET-SE em manter contato com a família da aluna cega precisou ser assumida por essa professora. Uma escola inclusiva não limita a sua presença na vida educacional do aluno com deficiência ao intramuros. A relação entre a escola e a família do aluno com deficiência fortalece o processo de ensino e de aprendizagem.

A participação da família e da comunidade é importante para que o processo de inclusão tenha êxito. Os educandos, com ou sem deficiência, que recebem apoio familiar nas tarefas escolares têm mais possibilidades de sucesso no processo escolar. (SOUZA, 2015, p. 178).

Para que a ação educativa possa ser de qualidade e eficaz, a escola e a família devem caminhar juntas para atingir o objetivo comum que é o bem estar e a aprendizagem da pessoa com deficiência matriculada na rede regular de ensino. Desse modo, “[...] a escola deve adotar

estratégias que permitam a família acompanhar as atividades curriculares da escola, planejando e implementando parcerias entre ambas, objetivando a soluções para os desafios enfrentados cotidianamente.” (LAZZARETTI; FREITAS, 2016, p. 6). Nesse sentido, a iniciativa isolada da professora de manter contato com a família da aluna cega foi decorrente da lacuna imposta pela ausência de uma proposta curricular orgânica e inclusiva da ETFSE/CEFET-SE.

Um professor do curso integrado [...] propôs à turma aprender a linguagem de sinais, *né*, foi um projeto bem interessante. Não foi um projeto, foi uma ação bem interessante desse professor. Foi conseguido, através do Napne, uma pessoa, *né*, que foi lá, que trabalhava com Libras, *né*, foi lá, fez uma oficina com essa turma. (MN3).

Para que a escola seja caracterizada como culturalmente inclusiva, as práticas escolares, face às capacidades, interesses e motivações dos alunos não podem depender de iniciativas isoladas, sem um norte institucional, nem podem ser práticas que permaneçam represadas no interior da sala de aula ou da escola, sem reflexos na vida mais ampla de todas as pessoas, com ou sem deficiência. O relato de MN3 expressa a compreensão de um professor de que a inclusão da pessoa com deficiência não é uma responsabilidade isolada do professor, do gestor ou de uma única pessoa. A construção da cultura inclusiva exige que todas as pessoas mudem as suas práticas dentro e fora da escola. Nesse caso, através de sua prática o professor tocou num dos principais aspectos que movem um projeto de inclusão. Com a compreensão de que se a inclusão é tarefa de todos, portanto,

Também faz parte do espaço escolar uma outra dimensão (quicá a mais significativa) e que inclui as atitudes daqueles que transitam, cotidianamente, no interior da escola. Este é o espaço atitudinal de enorme influência na percepção social do outro, e para a organização do projeto curricular. (CARVALHO, 2012, p. 96).

A iniciativa do professor de proporcionar a oportunidade a todos os alunos de sua turma o aprendizado dos rudimentos da Libras conferiu ao tema inclusão uma dimensão mais ampliada e conceitualmente mais precisa. Utilizando a metalinguagem, o professor optou por tratar da inclusão fazendo com que os alunos da turma experimentassem na prática um dos seus desdobramentos. Dito de outro modo, enquanto foram expostos ao aprendizado da Libras aqueles alunos tiveram a oportunidade de debater questões conceituais, vivenciar simuladamente as dificuldades socialmente impostas ao surdo, e por fim, tiveram a oportunidade de repensar sua conduta dentro e fora da escola. Em sua prática, esse professor

levou a efeito a clareza de que a inclusão não se destina somente às pessoas com deficiência, mas “[...] implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.” (MANTOAN, 2003, p. 16).

Por fim, a aparente debilidade que marcou a implantação/implementação das ações do *Tec Nep* na ETFSE/CEFET-SE, sua frágil oficialização, relegando as ações de formação profissional dos alunos com deficiência a servidores e professores abnegados, não foi suficiente para inviabilizar práticas escolares favoráveis à aprendizagem desses alunos, culminando com a garantia de permanência e êxito com qualidade. Submetidas a documentos institucionais com vaga inferência à inclusão e a um currículo tradicional cristalizado, a pesquisa revelou que os entrevistados desenvolveram práticas escolares desviantes e mais adequados às especificidades da articulação entre a educação profissional e educação inclusiva. Essas práticas cotidianas servem para demonstrar que cultura não é simples reprodutora, tão pouco refratária a mudanças.

5.4 TECNOLOGIAS ASSISTIVAS PARA FACILITAR A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A avaliação da aprendizagem é um dos elementos mais complexos do currículo e pode, com a mesma eficiência, reforçar a exclusão ou a inclusão. Conforme Pletsch (2014), em grande medida, as práticas avaliativas, continuam avaliando as impossibilidades, as quais focam nas características do déficit. Práticas dessa natureza têm sido construídas historicamente na educação das pessoas com deficiência. No contexto da cultura escolar inclusiva a avaliação da aprendizagem precisa considerar as diferenças de formas e ritmos de aprendizagem dos alunos. Dessa forma, a avaliação configura-se como ponto de partida e como ponto de chegada do processo de ensino e de aprendizagem. Por meio da avaliação, que deve ser contínua, o professor pode diagnosticar a evolução cognitiva e comportamental de cada aluno da classe.

A avaliação da aprendizagem escolar quando abrange a todos e direciona uma próxima etapa é explicitamente inclusiva, pois ela oportuniza a possibilidade de uma mudança de rota, de atitudes, de didáticas. Acreditamos ser impossível encontrar a didática ideal, sempre precisamos de inovação, de reflexão, de adaptação. (COVATTI; FISCHER, 2012, p. 315).

A avaliação como intervenção pedagógica na perspectiva inclusiva ainda é um campo em construção. O potencial de inclusividade da avaliação da aprendizagem se manifesta na

prática cotidiana dos professores em sala de aula, que adota a diversidade como princípio articulador do currículo escolar. Este caminho é ainda de muitas incertezas, pois

[...] não existem modelos prontos capazes de atender a todas as nossas demandas profissionais na atuação juntamente com pessoas com deficiência intelectual. O que temos que entender é que existem diferentes parâmetros e possibilidades para avaliar o processo de ensino e aprendizagem desses sujeitos. (PLETSCH; OLIVEIRA, 2015, p. 134).

Ao considerar a desigualdade que caracteriza os alunos, o professor deve desprender-se de práticas avaliativas uniformizadoras, e mobilizar a avaliação com flexibilidade e criatividade, sempre em favor da aprendizagem.

A avaliação que a aluna fazia era idêntica a dos demais alunos, não tinha nada de benefícios com relação a isso, pois o problema dela, na realidade, era na parte [...] como é que chama, ela não tinha a coordenação motora. O rigor quanto à parte de resolução era o mesmo para que ela, na realidade, não se sentisse nem inferior e nem privilegiada em relação aos demais. Ela só tinha, só era adaptado o tempo pra que ela pudesse na realidade fazer as atividades igual aos demais e de forma satisfatória. (P2).

O recorte supra expressa que P2 tinha a clareza de que sua aluna com deficiência nos membros superiores demandava um tratamento diferenciado nos momentos da avaliação, e que a diferenciação não deveria servir para diminuir a autoestima ou para tutelar a aluna. Para esse professor, o ajuste na forma de avaliar a aluna com deficiência deveria ser diferenciado somente quanto ao formato do instrumento avaliativo. De modo subliminar, ele afirma que a deficiência física não afetava a capacidade cognitiva da aluna, portanto, ao avaliá-la mantinha o mesmo grau de complexidade do conteúdo exigido dos demais alunos da turma. Esse professor trilhou um caminho pedagógico favorável em relação à avaliação da aprendizagem devido à sua visão positiva da deficiência. Diferentemente da lente utilizada por ele, o mais comum é a avaliação ocorrer sob a influência pessimista da deficiência, que patrocina a

[...] redução das exigências, o estreitamento notório, a redução dos limites e fronteiras que coloca a educação destas crianças. Sob a influência deste ponto de vista, como é natural, surge a tendência a minimizar a aspiração, a reduzir as tarefas educativas com respeito a estas crianças, até o mínimo possível, e limitar-se ao mais necessário. (VYGOTSKI, 1998, p. 198).

Não obstante na narrativa do entrevistado não constar informações sobre os instrumentos mais utilizados, de modo subliminar, sua prática de avaliação em relação à aluna com deficiência foi norteadada pelo princípio da diferenciação curricular. Nessa

perspectiva,

[...] a escola deve ser um mecanismo de *discriminação positiva*, diversificando-se curricularmente de acordo com as situações dos alunos. Para isso é fundamental deixar de entender-se o currículo como um mero plano, para ser analisado e organizado como um projecto, portador de identidades. (PACHECO, 2008, p. 181; grifo nosso).

Nessa mesma perspectiva, Castel (2008), afirma que “[...] existem formas de discriminação positivas que consistem em fazer mais por aqueles que têm menos.” O princípio destas práticas não é contestável na medida em que se trata de desdobrar esforços suplementares para promover a igualdade de direitos.

Então, como eu tinha uma avaliação normalmente com sete a seis questões e era a mesma avaliação, ela não conseguia responder as questões no período estabelecido para os demais. Então, na duração do tempo normal porque geralmente era avaliação em dois tempos. Então, ela fazia a mesma avaliação só que em um tempo mais estendido, juntamente com o pessoal da área de Pedagogia, porque o problema dela não é que ela não entendia o assunto, que ela não sabia o conteúdo, o problema é que ela necessitava de mais tempo para executar as tarefas que os demais faziam. (P2).

A gente dava um tempo muito maior porque a gente sabia que a leitura do *Braille* era mais demorada. Os teclados que a gente tinha não tinha o *Braille* nas teclas, então ele levava muito mais tempo para fazer o programa, né. A prova era no computador. Assim, já com Edvaldo, assim, eu dava a prova pra ele, e ele, às vezes, levava pra casa e me trazia no outro dia ou, a depender, se não fosse uma prova tão grande, a gente simplesmente dava mais tempo pra ele fazer aqui mesmo. (P4).

A flexibilização do tempo para realização da avaliação aparece como prática adotada tanto por P2 quanto por P4, ao se referirem a uma aluna com comprometimento nos membros superiores e a um aluno cego, respectivamente. Suas narrativas demonstram que eles destinavam um tratamento diferenciado aos alunos com deficiência, dedicando-lhes um tempo adicional ao tempo regulamentar da aula para que realizassem as avaliações. As falas revelam que as avaliações desses alunos só se diferenciavam das dos alunos sem deficiência quanto ao acréscimo do tempo, preservado o mesmo grau de exigência e complexidade do conteúdo. Dessas falas depreende-se que os conteúdos avaliados estavam contidos no currículo comum, pois “[...] a atenção às necessidades educacionais especiais, a partir do currículo geral, contém a potencialização da motivação dos resultados e dos progressos de cada um dos estudantes, sem que isso implique negar ou ignorar as suas diferenças” (GONZÁLEZ, 2002, p. 131). Nessa mesma linha de raciocínio reafirmamos que

A questão do currículo é, pois, um ponto primordial para o debate sobre a inclusão escolar e os procedimentos de avaliação pedagógica, visto que, de um lado, não há como negar as condições diferenciadoras no processo de aprendizagem daqueles com deficiência [...] e, ao mesmo tempo, não há justificativas para afastá-los do currículo comum, com o risco de, novamente, a escola impedi-los de acessar os conhecimentos historicamente acumulados representados pelos conteúdos curriculares. Nesse sentido, o currículo comum é o referente básico para a aprendizagem de todos os alunos. (OLIVEIRA; VALENTIM; SILVA, 2013, p. 41).

De igual modo, deve ser dada atenção ao trabalho integrado que aparece no discurso de ambos os entrevistados. Enquanto P2 disse que contava com a colaboração do pessoal da equipe pedagógica da ETFSE/CEFET-SE no processo de avaliação da aluna com deficiência física, P4 afirmou que, às vezes, quando o tempo não era suficiente, autorizava o aluno cego a levar a avaliação para concluir em casa, certamente com a ajuda de familiares. De todo modo, como intervenção pedagógica, a avaliação da aprendizagem do aluno em tela deveria ser sempre realizada juntamente com P2, para que ocorresse a mediação entre o aluno, o instrumento avaliativo e o próprio conhecimento. A atenção às peculiaridades impostas pelas deficiências desses alunos fez com que os professores os tenham avaliado de modo diferenciado. Nem todas as diferenças necessariamente inferiorizam as pessoas. “Há diferenças e há igualdades: nem tudo deve ser igual e nem tudo deve ser diferente.” (MANTOAN, 2004, p. 39). Ao buscar interlocução com outras instâncias, seja na própria escola, seja fora dela, eles assinalaram que a inclusão não poderia ser uma responsabilidade exclusiva dos professores. “Sem atribuir tamanha responsabilidade aos professores, unicamente, há que reconhecer que eles desempenham significativo papel nessa direção.” (CARVALHO, 2007, p. 165).

Em sentido correlato é importante recordar que

Ao tratar da avaliação, necessariamente passamos pelo ato de ensinar. Mais do que aprender, aludimos ao aprender na escola, através da escola e por causa da escola. Portanto, não é uma aprendizagem qualquer: dela se espera sistematização, intencionalidade e sequência. Assim, o professor é o centro, o protagonista da aprendizagem, de forma que a questão do ensino ocupa lugar fundamental, insubstituível, no desenvolvimento de todos os alunos, inclusive daqueles com deficiência. (OLIVEIRA; VALENTIM; SILVA, 2013, p. 74).

A atitude inovadora de P2 e P4 de buscar o envolvimento de setores da escola e da família os retirou do isolamento imposto pela inexistência de orientações e mecanismos formalmente institucionalizados em prol da inclusão.

A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e de reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas (especialmente as de nível básico), ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada. (MANTOAN, 2003, p. 32).

Os alunos com deficiência se diferenciam sobremodo dos alunos sem deficiência, por apresentarem dificuldades na aprendizagem decorrentes da qualidade das respostas educativas que lhes são oferecidas e da natureza das limitações impostas por suas condições físicas, sensoriais, intelectuais e mentais. Suas dificuldades não autorizam, entretanto, a estabelecer limites em sua capacidade para aprender. De igual modo, a prática de avaliação dos professores sobre o seu desempenho escolar deve valorizar o que eles aprenderam e oportunizar momentos de resgate dos conteúdos não aprendidos na unidade didática objeto da avaliação.

Ao invés de avaliar por escrito, né, eu gosto muito de fazer uma parte por escrito, outra por seminário, uma apresentação etc., e ela também participava. Nós fazíamos a avaliação escrita dela oral, *né*, para que ela se sentisse confortável para responder e se tivesse alguma dificuldade, *né*, a gente marcaria outro momento. (P3).

O professor P3 demonstra ter adotado, integradamente, duas formas alternativas para avaliar a aprendizagem de sua aluna com deficiência: a utilização de avaliação oral e escrita numa mesma unidade didática, à luz da lógica processual. O público da educação especial na perspectiva inclusiva tem a pluralidade como principal característica, impondo à escola que lhe destine um trato pedagógico dinâmico e diversificado, tanto nas formas de ensino quanto nas de avaliação da aprendizagem.

A discussão acerca da avaliação do desempenho escolar evidencia a necessidade de reflexão sobre formas alternativas de avaliar e conhecer o aluno, principalmente quando se refere ao aluno com deficiência. [...] É importante ressaltar que a educação especial lida com diferenças substanciais entre as diversas categorias de deficiência (auditiva, física, mental e visual) e diferenças grandes entre pessoas de uma mesma categoria de deficiência, por exemplo, pessoas com deficiência mental (ou qualquer outra deficiência) possuem tantas diferenças entre si quanto pessoas comuns. Essas diferenças se relacionam a diversos aspectos desde individuais até socioeconômicos e culturais; portanto, estabelecer formas de avaliação comuns a todos os grupos não seria justificável dentro de níveis de desenvolvimento e aprendizagem tão amplamente diferenciados. (OLIVEIRA; CAMPOS, 2005, p. 56).

A combinação entre formas diferentes de avaliação possibilita que vários aspectos sejam contemplados nesse processo, além de permitir aos alunos uma experiência criativa e interessante. A decisão de P3 pela avaliação processual ensejou uma significativa flexibilidade de maneiras, de procedimentos e momentos avaliativos. Há que destacar, no discurso dessa professora que sua atitude primeira era a de envolver a aluna com baixa visão nas avaliações conjuntas da turma. Vê-se que a prática dessa professora aproxima-se do princípio fundamental da escola inclusiva, que “[...] é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder as diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem.” (UNESCO, 1994, p. 91).

A prática avaliativa da professora consistia numa prova escrita e num seminário, da qual a aluna com deficiência também participava, sendo que a primeira era substituída por prova oral. A prática de avaliação oral para alunos com cegueira ou com outras deficiências não era incomum, atestam A1 e MN4, conforme segue:

A turma fazia escrita e quando a turma terminava era que eu fazia oral. Só tinha um que eu tive muita dificuldade que não quis fazer adaptação nenhuma. (A1).

[...] alguém que ficava próximo, alguém que lia a prova ou então fazia a prova oral. (MN2).

Numa escola que se pretenda inclusiva, os professores devem utilizar formas múltiplas de avaliação e fazê-las em momentos variados, tanto em função das diferenças nas preferências dos alunos pelo tipo de avaliação quanto de seu ajustamento aos diferentes modos e ritmos de aprendizagem. No tratado pedagógico contemporâneo não constam razões para uma avaliação monológica e episódica, salvo se o propósito for somente examinar. A avaliação, na condição de prática cultural, ajuda a recompor a cultura escolar, dado o seu dinamismo.

A observação das práticas culturais nas sociedades contemporâneas deixa, portanto, perceber que não se pode entender cultura como uma rede de significados fixos e determinados que enfeixem e delimitem todas as possibilidades de atuação e comunicação de uma organização social, pois vivemos em sociedades multiculturais, envolvidas por culturas com forte dinamismo de mudança. (TURA, 2016, p. 12).

A prática da avaliação é formadora de discursos sobre os alunos, produz regimes de verdade, modos de subjetivação. “O dispositivo avaliação dá visibilidade às condutas, aos modos de pensar, de aprender, de se expressar, cria enunciados, é maquinaria de fazer ver e falar” (CHRISTOFARI; BAPTISTA, 2012, p. 392). A aparente disponibilidade do professor P3 para continuar dialogando com a aluna com deficiência sobre o conteúdo sob avaliação demonstra o reconhecimento que aquela aluna precisava de uma avaliação que não ficasse limitada a uma única aula. A sua prática exprime a clareza que tinha acerca da necessidade de não impor à aluna em tela um modelo de avaliação em desacordo com suas reais condições.

Eu, particularmente, já passei por uma situação que eu fiz uma prova *né*, e na hora da prova eu tentei e fiz uma prova com a letra tamanho doze normal a princípio sem muita dificuldade e aí o aluno chegou perto de mim e disse: “professor, eu estou com dificuldade de enxergar”. Aí eu parei e pensei: ele deve ter algum problema de visão. Aí eu falei: “o que você tem?” - aí ele respondeu: “eu tenho realmente problema de visão.” [...] foi aí que eu disse pra ele: “olhe, vou fazer o seguinte, vou imprimir uma nova prova com um tamanho maior *né*, para que você possa fazer sem nenhuma dificuldade.” Ele era um ótimo aluno, era interessado, perguntava e aí foi que eu percebi que eu precisava ter uma conduta diferente com ele. (P5).

Esta pesquisa identificou que nem sempre os professores eram informados antecipadamente que em sua classe haveria algum aluno com deficiência, conforme é possível ver na narrativa acima. Entretanto, tão logo P5 identificou que seu aluno possuía uma deficiência visual adequou o instrumento de avaliação à necessidade sua necessidade, fazendo a ampliação do tamanho da fonte. Essa atitude foi decorrente da tomada de consciência de P5 de que o êxito escolar do aluno com deficiência também era responsabilidade sua. A utilização de provas com a fonte ampliada para alunos com baixa visão passou a não ser uma prática exclusiva de um professor, visto que

Na hora das provas eles colocavam provas ampliadas e se eu tivesse algum tipo de dificuldade eles faziam questão de me orientar. Se eu tivesse alguma dificuldade eles sempre estavam à minha disposição. (A4).

O relato de P4, aluna com baixa visão, faz perceber que a ampliação da fonte do instrumento avaliativo passou a não ocorrer mais de forma emergencial, movida pela descoberta intempestiva da deficiência pelo professor no momento de realização da avaliação. Na fala dessa entrevistada é possível depreender que a ampliação da fonte das provas escritas era feita com antecedência, certamente porque seus professores já tinham conhecimento de sua situação. Ela também destacou que os professores eram solícitos no atendimento de suas demandas em

sala de aula, dando-lhe apoio sempre que necessário. As práticas aqui analisadas reafirmaram que é na tessitura do saber-fazer cotidiano dos seus agentes que a escola vai delineando suas características, seus ritos, suas próprias maneiras de acatamento e de descumprimento das regras. Portanto, a cultura da escola pode ser estudada começando pelo entendimento de que as

[...] ações dos sujeitos serão inventadas ou reinventadas, gerando não somente as ações passivas de reprodução das imposições formais dos regulamentos e programas prescritos, mas, sobretudo, desenvolvendo uma relação complexa de astúcias com tais imposições, com tramas de sociabilidades com seus pares e com outros sujeitos implicados nas relações mais extensas, seja no meio familiar, comunitário, ou outros. Relações de negociações, de conflitos, de burlas, de transgressões, de criação e de resistência (GONÇALVES, 2004, p. 12).

Foi possível observar que, devido o currículo oficial da ETFSE/CEFET-SE não ter passado por reformulação quando da implantação/implementação das ações do *Tec Nep*, ocasião adequada para incorporar os princípios basilares da educação inclusiva, paradigma educacional em evidência a partir dos anos 1990, as práticas de avaliação ora analisadas ocorreram ao sabor da iniciativa privada dos docentes, com apoio e incentivo dos gestores do Napne, e a provocação dos próprios alunos com deficiência. Elas ilustram práticas escolares cotidianas forjadas a partir da clareza de agentes escolares de que, se as bases institucionais da formação profissional da pessoa com deficiência não estavam devidamente instituídas, restava-lhes, através da resistência ativa, mitigar as adversidades pedagógicas às quais essas pessoas foram expostas, reparando, em parte, o vazio institucional.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implantação/implementação das ações do *Tec Nep* na/pela ETFSE/CEFET-SE se constitui num processo dinâmico, com profundas contradições, omissões institucionais e dependeu, em grande medida, do compromisso e das práticas voluntaristas de servidores do Napne e professores. Em consonância com os pressupostos da Nova História Cultural, as ações de formação profissional dos alunos com deficiência - concebidas como práticas cotidianas -, ocorreram num ambiente conflituoso, adverso e, portanto, produziu fissuras na cultura escolar instituída, agregando-lhe traços de um paradigma educacional menos excludente.

As políticas do MEC referentes à formação profissional da pessoa com deficiência são fruto de pressões nacionais e internacionais. Desde o século XVIII o Brasil quer ser uma nação civilizada, com a garantia de direitos sociais variados, inclusive para as pessoas com deficiência. Pesquisas revelaram que as ações *Tec Nep* lançadas pelo MEC, em junho 2000, enfrentaram profundas dificuldades de cumprir os objetivos e metas propostas, sobretudo pela indefinição de um lastro financeiro. A precariedade de recursos de toda natureza inviabilizou o pretenso apoio às escolas da rede federal de educação profissional. No universo dessa pesquisa a implantação/implementação de ações de formação profissional destinadas às pessoas com deficiência decorreu de um duplo movimento nacional e local. No contexto geral, devido à/ao pressão/incentivo do MEC, que não podia mais manter-se indiferente ao movimento internacional de inclusão educacional das pessoas com deficiência; e, localmente, por conta da mobilização de pessoas e organizações da sociedade civil pela abertura do acesso às pessoas com deficiência aos cursos da ETFSE/CEFET-SE. Dito de outro modo, tais ações não resultaram de uma proposta forjada na e pela própria escola. O documento norteador das ações do *Tec Nep* assimilou os princípios contidos na legislação (inter)nacional da educação especial vigente, tendo incorporado o signo da inclusão educacional, mas com poucas condições reais para fazê-lo, continuando-se a lógica de transferir a responsabilidade para instâncias com ainda menos condições. Na ETFSE/CEFET-SE a implantação/implementação dessas ações variaram entre discursos bem intencionados e postura institucional de omissão. A intenção de instituir a inclusão total não passou da garantia de acesso a estudantes a todos os cursos, em todos os níveis de ensino e com os mais variados tipos de deficiência, conforme se verificou na análise dos editais publicados entre 2001 até 2007, que não fizeram restrição a nenhum tipo de deficiência. Sob a égide dos editais de processo seletivo públicos nesse período ingressaram alunos com os diversos tipos de deficiência, com variação dos níveis de acometimento. Todavia, na prática, não foram organizadas e disponibilizadas as condições formais para que tal modelo

educacional pudesse ser levado a efeito, da melhor forma possível. Nessa perspectiva, o paradigma inclusivo não passou, em grande medida, do voluntarismo das declarações e não foi incorporado aos principais documentos institucionais da época estudada. No documento Políticas de Ação: 1995-1999, no Plano Estratégico 1997-2003, nos quais mesmo com a superposição de ações para os anos de 1997, 1998 e 1998 não consignaram nenhuma proposta na perspectiva da inclusão da pessoa com deficiência, de igual modo, no Projeto de Cefetização e no herdado Estatuto da Escola Técnica pelo CEFET-SE essa temática seguiu intocada. Portanto, afirma-se que a falta de previsão nos documentos institucionais foi um vetor relevante para a o efetivo descompromisso em prover as condições adequadas para o êxito da ações *Tec Nep*, o que oportunizou a transferência de responsabilidade para os gestores do Napne e para alguns professores mais sensíveis à causa da formação profissional da pessoa com deficiência. O desaparecimento da temática das dimensões legais e estratégicas proporcionou as condições perfeitas para o descompromisso da alta gestão da escola. Os poucos investimentos institucionais ocorreram por demanda do Napne, fruto de muita insistência, e com as sobras financeiras.

É conveniente destacar que até o advento das ações *Tec Nep*, a própria rede federal mantinha índice muito baixo de matrícula de alunos com deficiência, realidade repetida na escola palco desta pesquisa. Assevera-se que essa situação pode ser explicada, em parte, pela representação reinante sobre as pessoas com deficiência. Na escola em estudo não eram incomuns práticas de discriminação negativa ou de questionamentos sobre para quê dar oportunidade educacional aos alunos com deficiência. Tanto gestores, quanto professores e servidores eram firmes em afirmar que a ETFSE/CEFET-SE não era lugar para tais alunos. Vivia-se, portanto, no contexto de cultura escolar fortemente excludente.

O forte traço de exclusão da cultura escolar vigente até então, somado à falta de apoio do MEC e à forma intempestiva e precária constituiu o cenário sob o qual se deu a implantação/implementação das ações *Tec Nep* na escola. Sem uma proposta de gestão expressa nos principais documentos institucionais, que desse sustentação às práticas cotidianas, as ações de formação profissional dos alunos com deficiência tiveram que ser assumidas pelos servidores do Napne e por alguns professores mais abnegados e sensíveis à causa em questão.

A adesão às ações *Tec Nep* aconteceu no momento de travessia da institucionalidade de Escola Técnica para CEFET, portanto, num momento de reforma institucional. A maioria dos documentos e das práticas de gestão e curriculares analisadas foram relativos a essa nova natureza institucional. Acredita-se que a mudança da função social, a ampliação das competências institucionais, passando a ofertar cursos em todos os níveis de ensino, inclusive

curso de graduação e de pós-graduação, constituía-se num ambiente profícuo para o delineamento de uma proposta local robusta, de índole inclusiva. Todavia, o que se viu foi a conformação de um projeto de Cefetização articulado à pedagogia das competências, comprometido em atender os ditames do mercado, em desacordo com os princípios da educação inclusiva. As ações analisadas transcorreram predominantemente no contexto da nova institucionalidade que pouca referência fez à formação profissional das pessoas com deficiência. De acordo com os documentos e os depoimentos dos entrevistados, todo o movimento de reforma vivenciado pela escola, inclusive a alteração de sua institucionalidade, não deu conta de institucionalizar as ações de formação profissional da pessoa com deficiência, visto que não restou oficializado um plano financeiro, nem um projeto de curricularização de tais ações.

Não obstante, por estar tratando de educação como fenômeno cultural - eivado por descumprimento, resistência e práticas desautorizadas em relação ao projeto hegemônico -, as práticas cotidianas de servidores do Napne - sem poder para influenciar as grandes decisões institucionais - as práticas de ensino e de avaliação de alguns professores conflitaram e tomaram um lugar nesse projeto, provocando arranhões na cultura escolar. Tais práticas desobedientes independentes de inclusivas ou integradoras, favoreceram a aprendizagem de muitos alunos com deficiência, a exemplo dos cinco entrevistados nesta pesquisa, que concluíram seus respectivos cursos e, em alguns casos, até passaram a fazer o curso de graduação nesta mesma escola.

Desse modo, constatou-se que, entre a oficialidade e improvisação, desenvolveu-se na ETFSE-CEFET-SE, um projeto educativo que articulou a educação profissional a um paradigma da educação especial, do qual resultou outro olhar e outras práticas escolares relativas à formação profissional dos alunos com deficiência, entre 2001 a 2007. A precariedade que marcou a implantação/implementação das ações do *Tec Nep* nessa escola afetou o processo de inclusão educacional dos alunos com deficiência, mas a ousadia, a boa vontade e o compromisso profissional de gestores e membros do Napne e de professores provocaram fissuras na cultura própria da escola, agregando-lhe traços de uma cultura menos excludente.

Mesmo que as ações educacionais dos alunos com deficiência tenham sido tratadas como responsabilidade de uns poucos servidores e não como da ETFSE/CEFET-SE, de modo orgânico, donde se presenciou o hibridismo entre currículo oficial e flexibilizações curriculares, originando a tensão entre o paradigma educacional inclusivo e o da integração, afirma-se que houve os saldos em prol da ressignificação da cultura escolar. A negligência institucional foi

afrontada pelo voluntarismo e abnegação de profissionais responsáveis e comprometidos com um tipo de educação menos excludente. Esta não era a situação ideal para tão importante ação mas, mesmo assim, aproximou a escola do debate de temas e questões tão desconhecidas na prática quanto socialmente relevantes: inclusão escolar e formação profissional da pessoa com deficiência.

No ambiente descrito ao longo desta pesquisa, servidores, professores e alunos tiveram que questionar suas visões sobre o mundo, sobre as coisas, sobre a deficiência e sobre suas próprias práticas cotidianas. As práticas analisadas revelaram que, pelo exercício da autonomia docente e profissional, a razão excludente de minorias sociais foi desconstruída, através do desatrelamento entre deficiência e incapacidade para o estudo e para o trabalho. Na pesquisa constatou-se que as práticas de flexibilização curricular representaram o caminho possível, mesmo distante do ideal. A necessidade de fazer flexibilizações no currículo demonstra que as ações do *Tec Nep* não foram verdadeira e vigorosamente institucionalizadas.

De todo modo, as práticas foram movidas pelo questionamento que os agentes fizeram sobre os seus próprios papéis de educadores. Daí as necessidades específicas dos alunos com deficiência, uma vez enxergadas, determinaram que tais práticas cotidianas adotassem a diferença como um princípio pedagógico e a diferenciação como um eixo do currículo por eles reapropriado e colocado em ação. A visão descolonizada da deficiência como problema foi corroborada com a diversificação de práticas de ensino e de avaliação em favor da aprendizagem e da independência dos alunos com deficiência. Ao invés de apêndices, esses alunos foram guindados a um lugar de centralidade nas atividades teóricas e práticas, individuais e em grupo realizadas dentro e fora da sala de aula.

Enfatiza-se que tais práticas não estavam previstas no currículo cristalizado da escola, portanto elas não dispuseram de uma orientação formal e suficiente, capaz de evitar falhas e encaminhamentos indevidos, movidos pela inexperiência, pelo despreparo e pela falta de condições objetivas para sua realização. Tais práticas escolares se deram para além do currículo oficial, sem a sustentação e orientação devida.

Devido ao fato das práticas acima descritas terem ocorrido por fora do currículo oficial, assentada em estratégias de acessibilidade, elas significaram manobras “desviantes”. Uma vez que o currículo escolar não estava assentado, de modo claro, no modelo educacional inclusivo, os membros do Napne e alguns professores incorporam práticas que possibilitaram a aprendizagem dos alunos com deficiência e dos demais alunos, diversificando as técnicas de ensino e as formas de avaliação, de modo a oferecer ensino de qualidade a todos os alunos.

Portanto, assevera-se que a pretensão aqui não é tratar a realidade com a lente do ideal, nem tampouco estabelecer um juízo de valor e da hierarquização entre a inclusão e outros paradigmas presentes no contexto da educação especial. A pesquisa revelou que as estratégias de acessibilidade curriculares realizadas eram a única forma possível para mitigar o fracasso e a evasão dos alunos com deficiência. As estratégias que possibilitaram o acesso dos alunos com deficiência aos conteúdos constituíram-se no caminho possível contra a evasão e a reprovação, em meio a uma cultura escolar voltada para a eficiência e para a competitividade, típicas do mundo do trabalho excludente.

De acordo com vasta literatura especializada, as acessibilidades curriculares representam um caminho alternativo na falta de uma proposta curricular que parta da desigualdade e das diferenças. A necessidade de realização de flexibilizações curriculares pontuais, a partir de iniciativas isoladas de alguns professores, por si expressam que aquela determinada escola não há aliança, na sua totalidade, com os pressupostos da educação especial na perspectiva da inclusão. A pesquisa demonstrou que foi exatamente isso que aconteceu na ETFSE/CEFET-SE no contexto das ações *Tec Nep*, entre 2001 e 2007. O compromisso com a inclusão educacional manteve-se restrito às declarações discursivas, e na prática o que se viu foi a integração dos alunos com deficiência. Portanto, os editais garantiram a inclusão plena mas, sem as condições estruturais e culturais adequadas somente foi possível a realização de alguns ajustes officiosos nas práticas de sala de aula, na contramão da lógica reinante na escola. Isto faz perceber que as ações do *Tec Nep* na ETFSE/CEFET-SE efetivamente pautaram-se pelo paradigma da integração educacional, visto que a escola manteve-se quase inalterada nos aspectos pedagógicos. Esta postura impingiu aos alunos com deficiência uma insegurança quanto ao seu futuro educacional dentro da escola. Daí, eles tiveram que depender da boa vontade da generosidade de alguns servidores e professores.

Entretanto, a pesquisa corroborou o argumento desta tese de que as ações do *Tec Nep* realizadas de 2001 a 2007 contribuíram para incorporação de elementos de outro paradigma educacional, que variou entre o discurso inclusivo e práticas de integração educacional, e provocou mudanças na cultura da escola. Mais importante do que fazer-se a opção pelo paradigma ideal foi ter constatado a circulação, mesmo que pontual, de uma visão de positividade sobre as pessoas com deficiência. Outra percepção sobre os alunos com deficiência ensejou que os membros do Napne e alguns professores se atrevessem a experimentar formas diferentes de ensinar e de avaliar a aprendizagem desconhecidas por eles, mas favoráveis ao processo educativo do grupo de alunos.

Ademais, é fundamental que se diga que o modelo de inclusão, a rigor, na prática era muito recente nas escolas brasileiras no começo do século XXI, período em que foram implantadas/implementadas as ações do *Tec Nep* na ETFSE-CEFET-SE. Muito já se falava, mas pouco se fazia em termos práticos. De modo geral, as escolas ainda enfrentavam muitas incertezas na hora de implementar ações dessa natureza. Isso pode ser explicado pela supremacia dos modelos de segregação e de integração da pessoa com deficiência no cenário escolar brasileiro. Com isso, não se pretende justificar a predominância de práticas segregacionistas e de integração vivenciadas na ETFSE/CEFET-SE entre 2001 e 2007, mas pretende-se encontrar razões explicativas que ajudem a entender tal situação, ao tempo em que se reafirma a ocorrência, também, de práticas escolares inclusivas.

É certo que currículo e deficiência até hoje são objetos de controvérsia entre estudiosos e pesquisadores da Educação Especial, todavia as tecnologias assistivas podem se constituir numa alternativa pedagógica compensatória diante de um cenário de incertezas e tergiversação institucional, e foi isso que aconteceu na escola pesquisada. Conforme já mencionado, não tivesse sido as medidas de acessibilidade manifestadas ao longo desta pesquisa, muitos alunos com deficiência não teriam tido a oportunidade de concluir com êxito os seus respectivos cursos e terem permanecido na ETFSE/CEFET-SE para darem prosseguimentos aos estudos, fazendo cursos em dois níveis de ensino, cursos técnicos e cursos de graduação.

Constatou-se que a primeira década do século XXI não somente herdou, mas fez a transposição dos princípios do paradigma educacional inclusivo para a legislação da educação especial. O marco regulatório dessa modalidade de ensino produzido na década de 2000 reafirmou a educação da pessoa com deficiência como um direito subjetivo, a ser desenvolvida nas classes comuns das escolas regulares, e dispôs sobre a articulação entre a educação especial na perspectiva inclusiva e a educação profissional. Portanto, a inclusão educacional da pessoa com deficiência deveria, de acordo com as leis produzidas no período, assentar-se nos princípios da educação e do trabalho como fenômenos estruturantes da cidadania plena. De todo modo, pode-se verificar que, no Brasil, as políticas, programas e ações de formação profissional da pessoa com deficiência variam, conforme a ideologia do governo, entre a oferta de cursos elementares, somente de qualificação, guiados pela descrença no potencial desse público, até a oferta de cursos técnicos e de graduação, com elevação da escolaridade. No caso da ETFSE-CEFET-SE, as ações *Tec Nep* chegaram sob a inspiração da inclusão total, através da garantia de acesso não somente a cursos básicos, de qualificação, mas aos cursos técnicos e posteriormente aos de graduação; de igual modo, o acesso foi garantido a pessoas com os mais variados tipos de deficiência. Os editais publicados entre 2002 e 2007 oportunizaram o ingresso

de alunos em sua maioria oriundos de escolas públicas, com deficiência sensorial, intelectual, física e com transtornos de aprendizagem, nos diversos cursos.

Todavia, outra clareza apontada pela pesquisa foi que a implantação/implementação das ações do Tec Nep na/pela ETFSE/CEFET-SE não resultou de um propósito eminentemente próprio, mas decorreu de pressões da comunidade externa e, sobretudo, da iniciativa do MEC, que muito prometeu mas quase nada garantiu em termos de apoio e condições para a promoção dessas ações. A escassez de recurso ministerial aliado à frágil institucionalização das ações *Tec Nep* na/pela ETFSE-CEFET favoreceram, na prática, o predomínio do modelo educacional de integração da pessoa com deficiência, visto que a escola não revisou seus principais documentos.

Sem uma proposta inclusiva plenamente institucionalizada, identificaram-se práticas escolares desviantes da cultura escolar segregacionista cristalizada no cotidiano da ETFSE/CEFET-SE. Faz-se referência às práticas escolares imprevistas nos documentos institucionais analisados, todavia movidas por uma noção de pessoa com deficiência como sujeito competente para a aprendizagem e para o trabalho, através da utilização dos recursos das tecnologias assistivas. Trata-se de práticas escolares isoladas, que dependeram do voluntarismo de alguns trabalhadores da escola, mas que contribuíram para a introdução do princípio da diferença na escola em tela.

Por fim, constatou-se que as práticas de gestores, professores e funcionários do Napne, muitas vezes sob pressão ou sem o propósito de tornar a cultura escolar mais inclusiva, contribuíram para mudanças positivas na cultura da ETFSE/CEFET-SE.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Jane Soares de. O legado educacional do século XX. In: SAVIANI, Dermeval. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas (SP): Autores Associados, 2004.
- ANDRÉS, Aparecida. **Pessoas com deficiência nos censos populacionais e educação inclusiva**. (Novembro de 2014). Consultoria Legislativa. Brasília: Câmara dos Deputados, 2014.
- ANJOS, Isa Regina Santos dos. **Programa TEC NEP: avaliação de uma proposta de educação profissional inclusiva**. 2006. 91f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos (SP), 2006.
- ARANHA, Maria Salete Fábio. Inclusão social e municipalização. In: MANZINI, Eduardo José (Org.). **Educação especial: temas atuais**. Marília: UNESP Marília Publicação, 2000.
- AINSCOW, Mel. **Desarrollo de escuelas inclusivas**. Madrid: Narcea, 2001.
- AURAS, Gladys Mary Teive. Pampedia ou Educação Universal (Resenha). **Educar**, Curitiba, n. 34, p. 265-268, Editora UFPR, 2009.
- AZEVEDO, Gustavo Mauricio Estevão de. **O Programa TEC NEP no CEFET-PE: da invisibilidade a visibilidade social dos cidadãos com necessidades educacionais especiais**. 2007. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação). Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2007.
- BARBOSA, Maria Simara Torres. **História da educação**. São Luís: UEMA Net, 2010.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2007.
- BATISTA, Cristina Abranches Mota; MANTOAN, Maria Teresa Egler. Atendimento educacional especializado em deficiência mental. In: GOMES, Adriana Leite Limaverde. et al.. **Atendimento educacional especializado: deficiência mental**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. Educação e sociedade no Brasil após 1930. In: FAUSTO, Boris. (Org.). **História geral da civilização brasileira**. São Paulo: DIFEL, 1986.
- BERGAMO, Regiane Banzatto. **Pesquisa e prática profissional: educação especial**. Curitiba: Ibpx, 2009.
- BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- BEZERRA, Giovani Ferreira; ARAÚJO, Doracina Aparecida de Castro. De volta à teoria da curvatura da vara: a deficiência intelectual na escola inclusiva. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.2, n.02, p.277-302, 2011.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORDAS, Miguel Angel; ZOBOLI, Fábio. Intercambiar posições: o que é normal é estranho, o que é estranho é normal como princípio de acolhimento para formação de uma cultura inclusiva. **Sitientibus**, Feira de Santana, n. 44, p. 173-184, jan./jun. 2011.

BORTOLINI, Sirlei. **Desafios e estratégias para tornar o IFRS - Câmpus Bento Gonçalves uma escola inclusiva**. 2012. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Seropédica (RJ) Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

BRASIL, Lei 7.044 de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. **Diário Oficial [da] União** - Seção 1 - 19/10/1982, Página 19539, Poder Legislativo, Brasília, DF, 1982.

BRASIL. Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União** - Seção 1 - 25/10/1989, Página 19209, Poder Legislativo, Brasília, DF, 1989.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. LDB (1996); Lei Darcy Ribeiro; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). **Diário Oficial [da] União** - Seção 1 - 23/12/1996, Página 27833. Poder Legislativo, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do Art. 36 e os Arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] União**. Seção 1 – 19/04/1997, p. 1. Revogada. Brasília, DF, 1997.

BRASIL. Decreto n. 2.855, de 2 de dezembro de 1998. Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos de Direção e Funções Gratificadas das Escolas Técnicas Federais, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União** - Seção 1 - 3/12/1998, Página 6. Poder Executivo, Brasília, DF, 1998.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Estabelece a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Diário Oficial [da] União**, Seção 1 - 21/12/1999, Página 10. Poder Executivo. Brasília, DF, 21 dez. 1999.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. Lei do PNA. **Diário Oficial [da] União**, - Seção 1 - 10/1/2001, Página 1, Poder Legislativo, Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Decreto de 13 de novembro de 2002. Dispõe sobre a implantação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe e dá outras providências. Publicado no **Diário Oficial [da] União**, 14 de novembro 2002. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. **Portaria nº 142**, de 16 de novembro de 2006, da Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República. Institui o Comitê de Ajudas Técnicas. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/publicacoes/tecnologia-assistiva>>. Acesso em: 01 jun. 2018.

CABRAL FILHO, Adilson; FERREIRA, Gildete Vaz. Movimentos sociais e o protagonismo das pessoas com deficiência. **SER Social**, Brasília, v. 15, n. 32, p. 93-116, jan./jun. 2013.

CALHEIROS, David dos; MENDES, Enicéia Gonçalves; LOURENÇO, Gerusa Ferreira. Considerações acerca da tecnologia assistiva no cenário educacional brasileiro. **Revista Educação Especial**, Santa Maria/RS, v. 31, n. 60, p. 229-244, jan./mar., 2018.

CÂMARA FEDERAL. **Relatório pessoas com deficiências nos censos populacionais e educação inclusiva**. Câmara Federal. Brasília, DF: nov/2014.

CANDEIAS, Adelina Araújo. Avaliação inclusiva: uma avaliação centrada na compreensão do potencial de desenvolvimento. In: CANDEIAS, Adelina Araújo. (Coord.). **Educação inclusiva: concepções e práticas**. Évora: CIEP, 2009.

CARLOU, Amanda. **Inclusão na educação profissional: visão dos gestores do IFRJ**. Rio de Janeiro, 2014. 148f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2014.

CARVALHO, Keila Miriam M. de. et al.. **Visão subnormal: orientações ao professor do ensino regular**. Campinas: Unicamp, 2005.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre, Mediação, 2014.

CASTEL, Robert. As armadilhas da exclusão. In: BELFIORE-WANDERLEY, Mariângela; BÓGUS, Lúcia; YAZBEK, Maria Carmelita (Org.). **Desigualdade e a questão social**. São Paulo: EDUC, 2000.

CASTEL, Robert. **A discriminação negativa**. São Paulo: Vozes, 2008.

COMITÊ DE AJUDAS TÉCNICAS (CAT). Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Ata da Reunião VII, de dezembro de 2007. Disponível em:<http://www.comunicacaoalternativa.com.br/artigos-cientificos/Ata_VII_Reuni%C3%A3o_do_Comite_de_Ajudas_T%C3%A9cnicas.pdf?attredirects=0&d=1> Acesso em: 03 maio/2018.

CÊA, Geórgia Sobreira dos Santos. A qualificação profissional como instrumento de regulação social: do PLANFOR ao PNQ. In: CÊA, Geórgia Sobreira dos Santos (Org.). **O estado da arte da formação do trabalhador no Brasil: pressupostos e ações governamentais a partir dos anos 1990**. Cascavel: Edunioeste, 2007.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE SERGIPE. Edital Nº 3, de 16 de maio de 2003. Súmula publicada no **Diário Oficial [da] União**, Sessão 3, de 23/06/2003. Brasília, DF, 2003a.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE SERGIPE. Edital Nº 7, de 12 de dezembro de 2003. Súmula publicada no **Diário Oficial [da] União**, Sessão 3, de 22/12/2003, Brasília, DF, 2003b.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE SERGIPE. Edital Nº 1, de 14 de Junho de 2004. Súmula publicada no **Diário Oficial [da] União**, Página 42, Sessão 3, de 24/06/2004, Brasília, DF, 2004.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE SERGIPE. Edital nº2, de 7 de abril de 2005. Súmula publicada no Diário Oficial da União, Página 42, Sessão 3, de 27/04/2005, Brasília, DF, 2005.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE SERGIPE. Edital nº 13, de 4 de janeiro de 2006. (**Arquivo Geral do IFS**), Aracaju, SE, 2006.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE SERGIPE. Edital nº 5, de 23 de maio de 2007. (**Arquivo Geral do IFS**). Aracaju, SE, 2007.

CERTEAU, Michael de. **A invenção do cotidiano**: 1 artes de fazer. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Tradução Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel, 1990.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**. Jan./Abr. vol. 5, n. 11. p. 173- 191. 1991.

CHARTIER, Roger. **À beira da falésia**: a história entre incertezas e inquietudes. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2002.

CHARTIER, Roger. Escutar os mortos com os olhos. Tradução Jean Briant. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v. 24, n. 69, p. 7-30, 2010.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, n. 2, p. 177-229, 1990.

CHIAVENATO, Idalberto. **Planejamento estratégico**: fundamentos e aplicações. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

CHRISTOFARI, Ana Carolina; BAPTISTA, Claudio Roberto. Avaliação da aprendizagem: práticas e alternativas para a inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, Santa Maria/RS, v. 25. n. 44. p. 383-398. Set/dez. 2012.

CIAVATA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATA, Maria; RAMOS, Marize (Org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

COMENIUS, John. **Didática magna**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

CONDORCET, Jean-Antoine-Nicolas de Caritat, Marques de. **Cinco memórias sobre a instrução pública**. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Banco de Teses e Dissertações**. 2016. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>>. Acesso em: jan. 2016.

COTRIN, Jane Teresinha Domingues. **Itinerários da psicologia na educação especial: uma leitura crítica em psicologia escolar**. 2010. 180 f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 2010.

COVATTI, Fábio Aléssio Alfredo; FISCHER, Julianne. Reflexões sobre a avaliação da aprendizagem: diversidade e inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, Santa Maria/RS, v. 25, n. 43, p. 305-318, maio/ago., 2012.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, maio/agosto, 2000a.

DIAS, Vera Lúcia; SILVA, Valéria de Assumpção; BRAUN, Patrícia. A inclusão do aluno com deficiência auditiva na classe regular: reflexões sobre a prática pedagógica. In: GLAT, Rosana. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

DORE, Rosemary; SALES, Paula, Elisabeth Nogueira. Origem social dos estudantes como contraponto à evasão e à permanência escolar nos cursos técnicos da rede federal de educação profissional. In: DORE, Rosemary; SALES, Paula Elisabeth Nogueira; SILVA, Carlos Eduardo Guerra (Org.). **Educação profissional e evasão escolar: contextos e perspectivas**. Belo Horizonte: RIMEPES, 2017.

ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DE SERGIPE. **Políticas de Ação: 1995-1999**. Aracaju, 1995.

ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DE SERGIPE. **Plano Estratégico: 1997-2003**. Aracaju, s/d.

ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DE SERGIPE. **Projeto Institucional para implantação do CEFET-SE**, Aracaju, 2000a.

ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DE SERGIPE. **Regulamento da Organização Didática da Escola Técnica Federal de Sergipe**. Aracaju, 2000b.

ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DE SERGIPE. **Relatório de Prestação de Contas - Exercício Ano 2000**. Aracaju, 2001c.

ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DE SERGIPE. **Edital nº 1**, de 10 de janeiro de 2002 – Súmula publicada no Diário Oficial da União – página 12, Seção 3, de 14/02/2002.

ESCUADERO, Juan Miguel; GONZÁLEZ, María Teresa. **Profesores e escuela:** hacia una reconversión de los centros y la docente? Madrid: Ediciones Pedagógicas, 1994.

FERNANDES, Odair Antônio. **Educação profissional e educação especial:** políticas para a formação profissional de pessoas com deficiência mental no Brasil na década de 1990. 2009. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, UEM, 2009.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo. O enigma da inclusão: das intenções às práticas pedagógicas. São Paulo, **Educação e Pesquisa**, v. 33, p. 543 -560, set./dez. 2007a.

FERREIRA, Solange Leme. Ingresso, permanência e competência: uma realidade possível para universitários com necessidades educativas especiais. Marília/SP, **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 13, n. 1, p. 43-60, jan.-abr. 2007b.

FERRONI, Marília Costa Câmara; GASPARETTO, Maria Elisabete Rodrigues Freire. Escolares com baixa visão: percepção sobre as dificuldades visuais, opinião sobre as relações com a comunidade escolar e o uso de recursos de tecnologia assistiva nas atividades cotidianas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília/SP, v.18, n.2, p. 301-318, Abr.-Jun. 2012.

FIERRO, Alfredo. Os alunos com deficiência mental. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. (Org.) **Desenvolvimento psicológico e educação:** transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FIGUEIRA, Emilio, **Caminhando em silêncio:** Uma introdução à trajetória da pessoa com deficiência na história do Brasil. São Paulo: Giz Editorial, 2008.

FRAGELLI, Patrícia Maria. **A proposta política de um município para a inclusão escolar:** um tema vários olhares. 2005. 179f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, UFSC, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho:** perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998.

FOGAÇA, Azuete; SALM, Cláudio Leopoldo. Qualificação e competitividade. In: João Paulo dos reis Velloso; Roberto Cavalcanti Albuquerque. (Org.). **Modernidade e Pobreza.** Rio de Janeiro: Nobel,1994.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Situação da Infância Brasileira 2006** (Relatório). Crianças de até 6 anos. O direito à sobrevivência e ao desenvolvimento. 2006. Disponível em: < http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10167.htm>. Acesso em: 03 set. 2017.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. A construção do conceito de Tecnologia Assistiva: alguns novos interrogantes e desafios. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 2, n. 1, p. 25-42, jan./jun., 2013.

GARCIA, Vera. Conheça a diferença conceitual entre inclusão e integração. (18/01/2011). In: **Deficiente ciente.** Disponível em: <www.deficienteciente.com.br>. Acesso em: ago. 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação**. Para além das teorias de reprodução. Tradução de Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1986.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, Rosana. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

GOODSON, Ivor. **Historia del curriculum**. La construcción social de las disciplinas escolares. Barcelona: Pomares-Corredor, 1995.

GONÇALVES, Irlen Antônio. **Cultura escolar: práticas e produção dos grupos escolares em Minas Gerais (1891-1918)**. Tese (Doutorado em Educação). 2004. 275f. Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, 2004.

GONZÁLEZ, José António Torres. **Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas**. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

GRINSPUN, Mírian Paura Sabrosa Zippin. Educação tecnológica. In: GRINSPUN, Mírian P. S. Zippin. (Org.). **Educação tecnológica - desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

GRUNDY, Shirley. **Curriculum: product or praxis**. Madrid: Morata, 1991.

GUIMARÃES, Edilene Rocha. PACHECO, José Augusto. Currículo, formação e trabalho docente na educação profissional de jovens e adultos. In: COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, X e COLÓQUIO LUSO BRASILEIRO DE CURRÍCULO, VI. Belo Horizonte. **Atas...** Desafios contemporâneos no campo do currículo. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, 2012.

GUIMARÃES, Edilene Rocha. **Política de ensino médio e educação profissional: discursos pedagógicos e práticas curriculares**. Curitiba/PR: CRV, 2014.

HABERMAS, Jürgen. **A inclusão do outro – estudos de teoria política**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, Mai/Ago. 2000.

HERMIDA, Jorge Fernando. A reforma educacional na era FHC (1995-1998 e 1999-2002): duas propostas, duas concepções. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS 'HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL', IX. Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – **Anais Eletrônicos...**, João Pessoa/PB, 2012, p. 1437-1455.

HOBSBAWM, E. **A era do capital**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 1991**. Disponível em: < http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censodem/default_censo1991.shtm>. Acesso em: 03 set. 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2000**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/>>. Acesso em: 03 set. 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico**. Brasília, DF: 2002.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. Oficina abrigada e a “integração” do “deficiente mental”. **Revista Brasileira de Educação**, SP, v. 01, p. 51 - 63, 11 dez. 1992.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1994.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. n. 1, jan./jun. 2001.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Reforma do Estado e Educação Especial: preliminares para uma análise. **Revista Educação Puc-Campinas**, Campinas/SP, n.11, p. 24-34, 2001.

KRAWCZYK, Nora Rut; VIEIRA, Vera Lúcia. **A Reforma Educacional na América Latina**. Uma perspectiva histórico-sociológica (Argentina, Brasil, Chile e México na década de 1990). São Paulo: Xamã, 2008.

KUENZER, Acácia Maria Zenaide. **Ensino do 2º grau**: o trabalho como princípio educativo. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KUENZER, Acácia Maria Zenaide Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luis (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 2002. p. 77-96.

KUENZER, Acácia Maria Zenaide A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educ. Soc.**, v. 27, n. 96, p. 877-910, out. 2006.

LAZZARETTI, Beatriz; FREITAS, Alciléia Sousa. **Caderno Intersaberes**, v. 5, n. 6, p.1-13, jan./dez. 2016.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 5. ed. Campinas, SP: UNICAMP, 2003.

LEITE, Denise. **Reformas universitárias**: avaliação institucional participativa. Petrópolis: Vozes, 2005.

LEITE, Lúcia Pereira. **Práticas educativas**: adaptações curriculares. In: LEITE, Lúcia PEREIRA, Aline Maira da Silva Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental / Vera Lúcia Messias Fialho Capellini (org.). – Bauru :MEC/FC/SEE, 2008.

LEITE, Lúcia Pereira; MARTINS, Sanda Eli Sartoreto de Oliveira. **Fundamentos e estratégias pedagógicas inclusivas**: respostas às dificuldades na escola. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos (Org.). **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, Michelle Pinto; CAPPELLE, Mônica Carvalho Alves. Educação profissional de pessoas com deficiência: adaptações para a acessibilidade. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 31, n. 3, p. 1065-1098, set./dez. 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2011.

LUKÁCS, Georg. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. Temas de Ciências Humanas. **Temas de Ciências Humanas**, tradução de Carlos Nelson Coutinho, São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, n. 4, p. 1-18, 197, 1978.

MACHADO, Evelcy Monteiro. Reflexões sobre a política de educação especial nacional e no estado do Paraná. **Nuances: Estudos sobre Educação**. Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 2, p. 49-67, maio/ago. 2013.

MACHADO, Raphael Amorim. A (des)construção da cidadania no neoliberalismo: um estudo sobre os discursos da responsabilidade social empresarial do Instituto Ethos. SEMINÁRIO DO TRABALHO: TRABALHO, EDUCAÇÃO E SOCIABILIDADE, VII. Marília (SP), 21 a 27 de maio de 2010. **Anais...** Marília (SP), 2010.

MACKLIN, Ruth. Bioética, vulnerabilidade e proteção. In: GARRAFA, V, PESSINI L. (org.). **Bioética**: riscos e proteção. Rio de Janeiro: UFRJ/FIOCRUZ, 2005.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. **Inclusão escolar**: O que é? Por que é? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. **Revista CEJ**, Brasília, n. 26, p. 36-44, jul./set. 2004.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARQUES, Rosa Maria; MENDES, Áquilas. Servindo a dois senhores: as políticas sociais no Governo Lula. **Revista Katál**. Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 15-23, jan.-jun./2007.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2005.

MEIRIEU, P. **O cotidiano da escola e da sala de aula**: o fazer e o compreender. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de; SARAIVA, Luzia Livia Oliveira; SOARES, Gilvana Galeno; SILVA, Rivânia de Sousa. Ação TEC NEP: análise de dissertações e teses publicadas na base de dados da Capes. ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE

PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, VIII. Londrina (PR), 05 a 07 de novembro de 2013. **Anais...**, Londrina (PR), 2013.

MELLO, Guiomar Namo de. **Cidadania e competitividade**: desafios do 3º milênio. São Paulo: Cortez, 2002.

MEMORIAL da inclusão: os caminhos da pessoa com deficiência. **Sugestões à imprensa quanto ao Ano Internacional das Pessoas Deficientes. 1981**. Disponível em: <<http://www.memorialdainclusao.sp.gov.br/br/acervo/>> Acesso em: 02 set. 2016.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, 2006.

MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. Nas trilhas da exclusão: as práticas curriculares da sala de aula como objeto de estudo. In: BUENO, José Geraldo; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Rosali Albino dos. **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara/SP: Junqueira&Marin, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Programa de Reforma da Educação Profissional (PROEP)**. Brasília: 1997a.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Portaria MEC Nº 1005/97** de 10 de setembro de 1997b. Implementa o Programa de Reforma da Educação Profissional – PROEP. **Diário Oficial [da] União** - Seção 1 – 11/09.1997, Página 8419. Brasília 1997b.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Adaptações Curriculares. Secretaria de Educação Especial. Brasília, 1999 reeditado em 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Programa Tec Nep** – Educação, tecnologia e profissionalização para pessoas com necessidades educativas especiais. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de fevereiro de 2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 12 fev. 2001a.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº. 17** de 3 de julho de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 2001b.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Programa TEC NEP**. Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais: um programa cidadão. Brasília, 2001c.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Secretaria de Educação Especial. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: deficiência física**, Brasília: Ministério da Educação, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica **Ação TEC NEP: Humanizando a educação profissional e tecnológica**. Brasília: Ministério da Educação, 2010a.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Documento-Base da Ação TEC NEP – Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas**. Revisado. Brasília, 2010b.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial [da] União**, 21/09/2012. Seção I, Página 8419. Brasília, DF, 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - **Brasil no PISA 2015** – Análise e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros. Brasília: Ministério da Educação, novembro de 2016.

MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO. **Resolução Nº 126** de 23 de outubro de 1996, do Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador - CODEFAT. Aprova critérios para a utilização de recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador - FAT, pela Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional - SEFOR, com vistas à execução de ações de qualificação e requalificação profissional, no âmbito do Programa do Seguro-Desemprego, no período 1997/1999. **Diário Oficial [da] União** de 28/10/1996 Seção 1, p. 22032 a 22033, Brasília, DF, 1996.

MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO. **Resolução Nº 194**, de 23 de setembro de 1998a. Estabelece critérios para transferência de recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador – FAT, ao Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador - PLANFOR, implementado sob gestão da Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional - SEFOR, do Ministério do Trabalho - MTb, por meio de Planos Estaduais de Qualificação - PEQs, em convênio com as Secretarias Estaduais de Trabalho, e de Parcerias Nacionais e Regionais (PARCERIAS) com instituições governamentais, não governamentais ou intergovernamentais, no âmbito do Programa do Seguro-Desemprego, no período 1999-2002. **Diário Oficial [da] União**. 29/09/1998. Seção I p. 7. Brasília, DF, 1998a.

MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO. Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR). **Diretrizes de planejamento** 1999/2002. Brasília: TEM/SEFOR, 1998b.

MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO. PLANFOR - Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador: **PEQs e parcerias**. Brasília, 1999.

MIOTTO, Ana Cristina Felipe. O currículo prescrito para educação inclusiva: a proposta curricular e a inclusão dos alunos com deficiência visual. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, RS, v. 23, n. 37, p. 195-206, maio/ago. 2010.

MIRANDA, Theresinha Guimarães; ROCHA, Telma Brito. A inclusão de alunos com deficiência no ensino superior: uma análise de seu acesso e permanência. In: DÍAZ, Felix; BORDAS, Miguel; GALVÃO, Nelma; MIRANDA, Theresinha (Org.). **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas**. Salvador: EDUFBA, 2009.

MIRANDA, Theresinha Guimarães. **O Plano nacional de qualificação do trabalhador: uma experiência com pessoas com deficiência**. Salvador: Faculdade de Educação/UFBA, 2000. Mimeografado. Disponível em: <www.andep.org.br/reunioes/23/textos/1516t.PDF>. Acesso em: 08 mai. 2016.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. (Org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2006.

MURTA, Agnes Maria Gomes. **Contribuições da psicologia sócio-histórica para a educação inclusiva: os sentidos produzidos por professores da educação infantil de uma cidade do Vale do Jequitinhonha acerca da inclusão escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação). 2004. 282f. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.

NERI, Marcelo Cortes; CARVALHO, Alexandre Pinto de; COSTILLA, Hessia Guillermo. **Políticas de cotas e inclusão trabalhista de pessoas com deficiência**. 2002. Disponível em: <http://www.bndes.gov.br/clientes/federativo/bf_bancose0002351.pdf> Acesso em 30 mai 2016.

NERI, Marcelo Cortes; CARVALHO, Alexandre Pinto de; COSTILLA, Hessia Guillermo. **Retratos da deficiência no Brasil (PPD)**. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2003.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio; CAMPOS, Thaís Emília. Avaliação em Educação Especial: o ponto de vista do professor de alunos com deficiência. **Estudos em Avaliação Educacional**. v. 16, n. 31, jan./jun. 2005.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio. O processo de inclusão no Brasil: políticas públicas para o educando com necessidades educacionais especiais. In: GENARO, Kátia Flores; LAMONICA, Dionísia Aparecida Cusin; BEVILACQUA, Maria Cecília. (Org.). **O processo de comunicação: contribuição para a formação de professores para inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais**. São José dos Campos/SP: Pulso, 2006.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio. Adequações curriculares na área de deficiência intelectual: algumas reflexões. OLIVEIRA Anna Augusta Sampaio; OMOTE; Sadão; GIROTO, Cláudia Regina Mosca (Orgs.). **Inclusão escolar: as contribuições da Educação Especial**. 1.ed. São Paulo: Cultura Acadêmica; Fundepe, 2008

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio; VALENTIM, Fernanda Oscar Dourado; SILVA, Luis Henrique. **Avaliação pedagógica: foco na deficiência intelectual numa perspectiva inclusiva**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.

OLIVEIRA, Patrícia de. **As práticas de letramento da família e as dificuldades de aprendizagem: perspectivas para o debate**. 2011. 93f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, SP, 2011.

OLIVEIRA, Rita de Cássia. Financiamento da educação e cultura política na escola, mudanças necessárias. In: I Congresso Ibero-Luso-Brasileiro. **Cadernos ANPAE**. Rio de Janeiro: ANPAE, 2010.

OLIVEIRA, Vilma Valentim de. **Narrativas de alunos e profissionais sobre inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em uma instituição federal de ensino**. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística). Recife: Universidade Católica de Pernambuco, 2013.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO – OIT. **Gestão das questões relativas à deficiência no local de trabalho**: repertório das recomendações práticas da OIT. Brasília, 2004.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Proclamada em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiências**. Resolução aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas em 09/12/75. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. (UNESCO). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**, proclamada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada de 5 a 9 de março de 1990, Jomtien, Tailândia, 1990.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. (UNESCO). **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, proclamada na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca, Espanha, em 10 de junho de 1994. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2016.

PACHECO, José Augusto. Notas sobre a diversificação/diferenciação curricular em Portugal. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande/MS, v. 14, n. 28, p. 178-187, jul./dez. 2008.

PACHECO, Renata Vaz; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. Processo de inclusão de acadêmicos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria. **Revista de Educação Especial**. Santa Maria, n. 27, p. 151-170, 2006.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e história cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PESTALOZZI, Johann Heinrich. **Cartas sobre educación infantil**. Madrid: Editorial Tecnos, 2006.

PIMENTEL, Suzana Couto; NASCIMENTO, Lucinéia Jesus. A construção da cultura inclusiva na escola regular: uma ação articulada pela equipe gestora. **ECCOS Revista Científica**, São Paulo, n. 39, p. 101-114, jan./abr. 2016.

PLETSCH, Márcia Denise; OLIVEIRA, Mariana Corrêa Pitanga de. Políticas de educação inclusiva: considerações sobre a avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 10, p. 125-137, 2015.

POL, Milan; HLOUŠKOVÁ, Lenka; NOVOTNÝ, Petr; ZOUNEK, Jiří. Em busca do conceito de cultura escolar: uma contribuição para as discussões actuais. **Revista Lusófona de Educação**. n. 10, Lisboa, 2007.

POLITY, Elizabeth. **Dificuldade de ensinagem**: Que história é essa? São Paulo: Vetor Editora, 2004.

PROST, Antoine. Doze lições sobre a História. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

RAMOS, Marise Nogueira. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 401-422, setembro/2002.

RAMÍREZ, Teresa González. Evaluación inclusiva y calidad educativa: concreciones conceptuales y metodológicas. **Revista Educação, Artes e inclusão**. Florianópolis. v. 01, ano 3, p. 19-29, 2010.

RIBAS, João Baptista Cintra. (1985). **O que são pessoas deficientes**. São Paulo: Nova Cultura, 1985.

RODRIGUES, Michel Marcelino; NOMA, Amélia Kimiko. A nova institucionalidade da educação profissional brasileira: reflexões sobre o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador-PLANFOR. In: SEMINÁRIO NACIONAL ESTADO E POLÍTICAS SOCIAIS NO BRASIL, 2003, Cascavel. **Anais Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais no Brasil**, Cascavel, PR, 2003.

ROSA, Vanderley Flor da. Políticas públicas educacionais, direitos sociais e democratização do acesso à escola: uma visão à partir da implantação da ação TECNEP na Rede Federal de Educação Tecnológica. 2011. 137f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília (SP), 2011.

SÁ, Elisabet Dias de. Alunos com baixa visão: um desafio para os educadores. **Revista Aprendizagem**, Porto/Portugal, v.8, 2008.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SALVADORI, Ângela; DE BONI, Maria Ignês Mancini. A reforma da educação profissional nos anos 90: uma análise sobre as propostas e práticas no Governo do Presidente Fernando

Henrique Cardoso. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE SABERES DOCENTES, VII. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 05 a 08/11/2007. **Anais....** Curitiba, 2007.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz; MORERA, María Castro; ABELLÁN, Rogelio Martínez. Indicadores de calidad para la atención a la diversidad del alumnado en la Educación Secundaria Obligatoria. **Educación y diversidad: Revista interuniversitaria de investigación sobre discapacidad e interculturalidad**, Salamanca/ES, n. 2, p. 35-59, 2008.

SANT'ANA, Izabella Mendes. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em Estudo**, v. 10, n. 2, p. 227-234, 2005.

SANTIAGO, Sandra Alves da Silva. Inclusão de pessoas com deficiência: um débito histórico e social. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS, II. 2006, Natal. **Anais... Políticas e Práticas Educacionais Inclusivas**. Natal: Editora Paulinas, 2006.

SANTOS, José Deribaldo Gomes dos. Pedagogia das competências para a educação profissionalizante de nível superior: síntese, conceito e crítica. **Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, v. 13, p. 79-110, 2015.

SANTOS, Geórgia Cêa. **A qualificação profissional entre fios invisíveis: uma análise crítica do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR)**. 2003. 285f. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

SANTOS, Mônica Pereira dos. Educação inclusiva e a Declaração de Salamanca: consequências ao sistema educacional brasileiro. **Integração**, Brasília, Ano 10, n.22, p.34-40, 2000.

SANTOS NETO, Amâncio Cardoso. Da escola de aprendizes ao Instituto Federal de Sergipe: 1909-2009. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, Natal/RN, v. 2, p. 25-39, 2009.

SARTORETTO, Maria Lúcia. Inclusão: da concepção à ação. In: MANTOAN, Maria Tereza Égler (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. p. 77-82. Petrópolis (RJ): Vozes, 2011.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 33. ed. revisada. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas (SP): Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12 n. 34, p 152-165. Jan./Abr. 2007.

SAWAIA, Bader (Org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SILVA, Adriane Giugni da. **A educação profissional de pessoas com deficiência mental: a história da relação educação especial/trabalho na APAE-SP.** 2000. 272f. Tese (Doutorado em Educação), UNICAMP, Campinas, 2000.

SILVA, Adriane Giugni da. Profissionalização e mercado de trabalho para pessoas com deficiência mental no Brasil: o embuste neoliberal. **Inter-Ação: Revista Faculdade de Educação, UFG**, Goiânia, ano 31, n. 2, p. 231-259, jul./dez. 2006a.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Revista Educar**, Curitiba, n. 28, p. 201-216, 2006b.

SILVA, Isabelle Fiorelli. A perspectiva da gestão da educação da Unesco e sua relação com o modelo de gestão brasileiro. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO; V CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO; E COLÓQUIO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, XXIII. 2007, Porto Alegre. **Anais... Cadernos ANPAE**. Niterói; Porto Alegre: ANPAE; UFRGS/FACED/PPGEDU, 2007. v. 04.

SILVA, Izaura Maria de Andrade da. **Políticas de educação profissional para pessoas com deficiência.** 2011. Tese. (Doutorado em Educação). Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SILVA, Wilton Carlos Lima da; CARVALHO, Alonso Bezerra de. Contribuições do Materialismo Histórico para a Educação. In: CARVALHO, Alonso Bezerra de; SILVA, Wilton Carlos Lima da. (Org.). **Sociologia e educação: leituras e interpretações.** São Paulo: Avercamp, 2006.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC.** São Paulo: Xamã, 2002.

SKILIAR, Carlos. A invenção e exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 15-32, jul./dez. 1999.

SOUZA, Rita de Cácia Santos. **Educação especial em Sergipe do século XIX ao início do século XX: cuidar e educar para civilizar.** São Cristóvão (SE): Editora da UFS, 2012.

SOUZA, Rosa Fátima de. A cultura material na história da educação: possibilidades de pesquisa. **Revista Brasileira de História da Educação**. v. 7, n. 2, mai./ago. 2007.

SOUZA, Verônica dos Reis Mariano. **Gênese da educação dos surdos em Aracaju.** São Cristóvão (SE): Editora da UFS, 2010.

SOUZA, Verônica dos Reis Mariano. Políticas educacionais e inclusão escolar: a formação de professores e o serviço de suporte. In: CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; QUEIROZ, Maria Aparecida de; BARACHO, Maria das Graças. (Org.). **Assimetrias e desafios na produção do conhecimento em educação: a pós-graduação nas regiões norte e nordeste.** Rio de Janeiro: ANPED, 2015.

STAINBACH, Susan; STAINBACH, William. **Inclusão**: um guia para educadores. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

STAINBACK, Susan. As raízes do movimento de inclusão. **Pátio**, Porto Alegre, ano 5, n. 20. p. 15-17, 2002.

TEIXEIRA, Reginaldo Anselmo. **Grupo Escolar Comendador Pedro Morganti: estudo histórico sobre a cultura escolar de uma escola primária do meio rural (1942/1988)**. Dissertação 2010. (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista/Campus Araraquara/SP, 2010.

TELES, Paula. Dislexia: Como identificar? Como intervir? **Revista Portuguesa de Clínica Geral**. Lisboa, v. 20, n. 5, p. 713-730, 2004.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. Pensando a cultura escolar e a prática pedagógica. **Revista Espaço Pedagógico**. Passo Fundo, v. 23, n. 1, p. 11-23, jan./jun. 2016.

VELTRONE, Aline Aparecida; MENDES, Enicéia Gonçalves. Impacto da mudança de nomenclatura de deficiência mental para deficiência intelectual. **Educação em Perspectiva** (Online), v. 3, n. 2, p. 448-450, jul./dez. 2012.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura e Currículo. **Revista Contrapontos**. Rio Grande do Sul, Ano 2, n. 4, p. 43-51, jan./abr. 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 5-15, mai./jun./jul./ago. 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo, cultura e sociedade. **Revista Educação UNISINOS**, Rio Grande do Sul, v. 5 n. 9, p. 157-171, jul./dez. 2004.

VIÉGAS, Conceição de Maria Correia. **Educação profissional**: indicações para a ação: a interface educação profissional / educação especial. Brasília: MEC/SEESP, 2003.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Historia de la educación e historia cultural. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.0, p. 63-82, set./dez.1995.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Tiempos escolares, tiempos sociales. Barcelona: Editorial Ariel Practicum, 1998.

VIÑAO FRAGO, Antonio. El espacio y el tiempo escolares como objecto histórico. **Contemporaneidade e Educação** (Temas de História da Educação), Instituto de Estudos da Cultura Escolar, Rio de Janeiro, ano 5, n. 7, 2000.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Sistemas Educativos, Culturas Escolares e reformas. Mangualde/Portugal: Edições Pedagogo, 2007.

VOOS, Ivani Cristina; FERREIRA, Gabriela Kaiana. Acessibilidade para estudantes cegos e baixa visão: análise dos objetos educacionais digitais de Física. **Revista Educação Especial**, Santa Maria/RS, v. 31, n. 60, p. 21-34, jan./mar. 2018.

VYGOSTKI, Lev Semyonovich. Los problemas fundamentales de la defectología contemporánea. In: VYGOSTKI, Lev Semyonovich. **Obras escogidas**, volume V, Madrid, 1997.

VYGOTSKI, Lev Semyonovich. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

YIN, Robert K. **Estudo de casos**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZAMPROGNO, Marisange Blank. **As políticas de inclusão no âmbito da educação profissional e tecnológica**: o caso do Instituto Federal do Espírito Santo, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). 2013, Vitória, Universidade Federal do Espírito Santo, 2013.

ANEXOS

ANEXO A - Programação da Reunião de Trabalho Programa Tec Nep, realizada no MEC.



REUNIÃO DE TRABALHO

- Programa TEC NEP -
Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Especiais

1º DIA - 02/04

- ≈ 10:00 h » Abertura
 - Secretário de Educação Média e Tecnológica - Prof. Ruy Berger
 - Secretária de Educação Especial - Profª Marilene Ribeiro dos Santos
- ≈ 10:30 h » Assinatura do Termo de Compromisso
- ≈ 10:40 h » Programa TEC NEP - Resultados
 - Dr. Silvio Amorim - Diretor do Programa de Coordenação da Rede Federal de Educação Tecnológica da SEMTEC
 - Profª. Luzimar Cambes - Coordenadora-Geral de Educação Profissional da SEESP
- ≈ 12:00 h » Almoço
- ≈ 14:00 h » Painel: "A Parceria como implementadora do Programa TEC NEP"
 - Representante da Federação das APAE - Profª. Ivanilde Tibola
 - Prof. João Batista C. Ribas - Consultor/SEESP
 - Sr. Alberto Borges de Araújo - SENAI/DN
- ≈ 15:00 » Trabalho em Grupos - Implementação do Projeto TEC NEP - Ações para 2001
 - Grupo de Agrotécnicas + Um membro da APAE + Um membro da Pestalozzi
 - Grupo dos Instituições-sede regionais + INES
 - Grupo das ETF e Vinculadas + IBC

Roteiro Item 1) Implementação dos CENTROS DE REFERÊNCIA para Atendimento à PNE

 - Expectativas das Agrotécnicas
 - Expectativas das Técnicas
 - Expectativas dos CEFET
 - Expectativas das vinculadas
- ≈ 18:30 » Encerramento

2º DIA - 03/04

- ≈ 09:00 h » Trabalho em Grupos - (continuação)
- ≈ 12:00 às 14:00 h » Almoço
- ≈ 14:00 h » Plenária - Apresentação das Propostas - Encaminhamentos
- ≈ 16:00 h » Intervalo
- ≈ 16:15 h » Elaboração da Agenda de Eventos 2001
- ≈ 17:00 h » Avaliação do evento
- ≈ 18:00 h » Encerramento

ANEXO B - Autorização para viagem para Brasília de Antônio Belarmino da Paixão, Diretor Geral da ETFSE, para Assinatura do Termo de Compromisso do *Tec Nep*



ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DE SERGIPE
DIREÇÃO GERAL

Ao Sr. Diretor Geral

Em 29 de março de 2001.

Senhor Diretor,

Solicitamos a V. Sa. autorização para que o servidor **Antônio Belarmino da Paixão**, Diretor Geral, se afaste a serviço, no período de 02.04.2001 a 03.04.2001, para a cidade de Brasília - DF, a fim de que o mesmo possa participar do Ato de Assinatura de Compromisso do TECNEP e reuniões de trabalho na SEMTEC/MEC, concedendo ao mesmo 1,5 (uma e meia) diárias na forma da legislação em vigor.

Cordialmente,


MÍRIAN PEREIRA LIMA
Chefe de Gabinete

ANEXO C - Autorização para viagem à Brasília da servidora Isa Regina Santos dos Anjos participar do Ato de Assinatura do Termo de Compromisso do *Tec Nep*.



ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DE SERGIPE
DIREÇÃO GERAL


Ao Sr. Diretor Geral

Em 29 de março de 2001.

Senhor Diretor,

Solicitamos a V. Sa. autorização para que a servidora **Isa Regina Santos dos Anjos**, Coordenadora de Atividades Discentes e Assistência ao Estudante, se afaste a serviço, no período de 02.04.2001 a 03.04.2001, para a cidade de Brasília - DF, a fim de que a mesma possa participar do Ato de Assinatura de Compromisso do TECNEP e reuniões de trabalho na SEMTEC/MEC, concedendo à mesma 1,5 (uma e meia) diárias na forma da legislação em vigor.

Cordialmente,


MÍRIAN PEREIRA LIMA
Chefe de Gabinete

ANEXO D - Autorização para viagem à Brasília da servidora Rosemary Conceição Silva participar do Ato de Assinatura do Termo de Compromisso do *Tec Nep*.



ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DE SERGIPE
DIREÇÃO GERAL

Ao Sr. Diretor Geral

Em 29 de março de 2001.

Senhor Diretor,

Solicitamos a V. Sa. autorização para que a servidora **Rosemary Conceição Silva**, Coordenadora de Registro Escolar e Seleção Discente, se afaste a serviço, no período de 02.04.2001 a 03.04.2001, para a cidade de Brasília - DF, a fim de que a mesma possa participar do Ato de Assinatura de Compromisso do TECNEP e reuniões de trabalho na SEMTEC/MEC, concedendo à mesma 1,5 (uma e meia) diárias na forma da legislação em vigor.

Cordialmente,


MÍRIAN PEREIRA LIMA
Chefe de Gabinete

ANEXO E - Portaria n. 233, de 6 de agosto de 2001/ETFSE – Institui o Núcleo de Atendimento à Pessoa com Necessidades Especiais.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA
ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DE SERGIPE

PORTARIA Nº 233, DE 6 DE AGOSTO DE 2001

O DIRETOR GERAL DA ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DE SERGIPE, no uso das atribuições que lhe confere o Artigo 30 do Estatuto das Escolas Técnicas Federais. Aprovado pelo Decreto nº 2.855, de 2 de dezembro de 1998 e de conformidade com a Portaria nº 902, de 29 de julho de 2000, do Ministério da Educação, e considerando:

- os termos Memorando n.º 001/2001, datado de 06.07.2001, do Grupo de Trabalho do Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Especiais – TEC NEP

R e s o l v e:

1. Instituir o Núcleo de Atendimento à Pessoa com Necessidades Especiais, o qual será composto pelos servidores abaixo relacionados:

- Isa Regina Santos dos Anjos - Coordenadora
- Eli da Paz
- Marcos Antônio Rodrigues França
- Rosângela dos Santos
- Rosemary Conceição Silva

2. O referido Núcleo vigorará pelo período de 02 (dois) anos, a partir desta data.


ANTÔNIO BELARMINO DA PAIXÃO
Diretor Geral

Dê-se Ciência
Publique-se
Cumpra-se

ANEXO F - Plano Estratégico: 1997-2003/ETFSE/CEFET-SE - Capa



ANEXO F - Plano Estratégico: 1997-2003/ETFSE/CEFET-SE – Folha 1.

Apresentação

O Plano Estratégico 1997-2003 foi concebido de forma proativa com o propósito de adaptar a ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DE SERGIPE - ETFSE, ao intenso processo de mudanças que tem impactado a sociedade contemporânea nos setores econômico, político, social, científico-tecnológico e cultural. Com base nesta concepção, a ETFSE integra-se neste amplo esforço de discutir as questões fundamentais do país, e sua meta-síntese traduz-se na consolidação do processo educacional em todos os níveis e em especial o ensino profissionalizante.

No atual estágio de desenvolvimento da economia e da sociedade, as relações capital/trabalho estão sendo reguladas por novos paradigmas e indicadores. Este novo quadro político institucional impõe uma nova postura para a ETFSE, pois a simples confrontação de forças resultaria em retrocessos e perdas.

Nesses termos, este Plano Estratégico destina-se a atuar como efetivo instrumento de alavancagem das mudanças pretendidas para a Escola e integra o servidor e o aluno como seus agentes principais de transformação, capazes de empreender todo um conjunto de ações, cuja finalidade é a melhoria quantitativa e qualitativa dos serviços prestados àqueles que são a razão da existência da Escola - os nossos clientes.



De forma mais imediata, as ações de mudança passam pelo entendimento amplo da natureza da sua missão institucional, do seu negócio e do que queremos ser no futuro. Este plano recoloca a Escola no seu papel maior que é contribuir para o equacionamento dos problemas e das demandas que lhes são impostas pelo ambiente externo. Quanto ao ambiente interno, a implantação do Plano Estratégico requer profundas modificações nos valores, crenças e atitudes de todos que integram a Escola.

O Plano que ora apresentamos é uma conquista da nossa comunidade e provoca também mudanças conceituais na direção da Escola, devendo resultar em novas práticas administrativas. Neste contexto, o Plano Estratégico 1997-2003 se reveste da maior importância e é a partir de sua efetivação que os outros aspectos da Escola encontrarão a perspectiva adequada aos novos tempos.

Anexo A

ANEXO F - Plano Estratégico: 1997-2003/ETFSE/CEFET-SE – Folha 2.



Quem somos

Somos uma autarquia educacional voltada para o ensino tecnológico e estamos em fase de transição para um Centro Federal de Educação Tecnológica.

Nossa visão

Queremos ser fonte de referência no Ensino Tecnológico.



Nossa missão

Contribuir para a formação integral do indivíduo preparando-o, enquanto agente de transformação, para o desenvolvimento da sociedade.

Nosso compromisso

Promover a formação de técnicos para o exercício da cidadania.

Atender as demandas técnico-científicas da produção com amplo domínio de conteúdos tecnológicos.

Contribuir com atitudes socialmente transformadoras.

ANEXO F - Plano Estratégico: 1997-2003/ETFSE/CEFET-SE – Folha 4.



O que fazemos

O nosso negócio é promover a educação para o ensino profissionalizante através da qualificação básica, técnica e tecnológica.

Onde atuamos

Atuamos nos mercados da Indústria, Comércio e Serviços.

Atendemos necessidades de qualificação básica, técnica, tecnológica, requalificação, aperfeiçoamento técnico, assessoramento técnico e prestação de serviços.



Nossos Pontos Fortes

- ♦ Credibilidade da ETFSE
- ♦ Sistema de educação gratuita
- ♦ Experiência no ensino profissionalizante
 - ♦ Reconhecida capacidade dos serviços
 - ♦ Espaço físico

Nossas Oportunidades

- ♦ Diversificar alternativas de formação
- ♦ Ampliar parcerias com todos os segmentos do mercado
 - ♦ Vender serviços à sociedade sem intermediação
 - ♦ Oferecer ensino de terceiro grau (tecnológico)
- ♦ Criar novos cursos em função das exigências do mercado
- ♦ Intensificar a pesquisa tecnológica em parceria com as empresas

ANEXO F - Plano Estratégico: 1997-2003/ETFSE/CEFET-SE – Folha 6.



Nossos clientes

Alunos, Servidores, Empresas, Governo e Profissionais Liberais.

Vetor de negócios

Eletroeletrônica, Construção Civil, Informática, Química, e Serviços

Valores que queremos compartilhar

Honestidade, Responsabilidade, Justiça, Humildade, Competência e Respeito.



Cenário provável

Ambiente Político/Econômico

- Economia globalizada baseada na integração do livre comércio.
- Maior estabilidade da política institucional.
- Redução da participação do Estado em atividades comerciais/industriais.
- Horizontalização/terceirização de serviços.
- Busca de qualidade e de modelos alternativos de gestão.

Ambiente Ecológico/Legal

- Aumento da consciência ecológica.
- Preocupação com a preservação ambiental.
- Forte normatização de questões ligadas à segurança do produto.



Cenário provável

Ambiente Cultural/Demográfico

- Aumento da tensão social e da população excluída do processo produtivo.
- Permanece a má distribuição de renda.
- Alto nível de qualificação da mão-de-obra (Autodesenvolvimento, educação permanente e contínua).
- Grande número de profissionais polivalentes.

Ambiente Tecnológico

- Grande intercâmbio para transferência de tecnologia.
- Compartilhamento instantâneo de informações.
- Terceirização de atividades secundárias.
- Alto grau de robotização, informatização de processos e virtualização das estruturas.

ANEXO F - Plano Estratégico: 1997-2003/ETFSE/CEFET-SE – Folha 9.



Cenário provável

Ambiente Mercado

- Enxugamento e extinção de postos de trabalho e de profissões.
- Maior atuação de prestadores de serviços autônomos e microempresas com ênfase no empreendedorismo.
- Preços de serviços determinados pelo mercado.
- Flexibilização das relações de trabalho.
- Maior envolvimento das empresas com a questão educacional.
- Aumento da parceria entre clientes e fornecedores.



Opções estratégicas

A ETFSE, a partir da aprovação do Planejamento Estratégico, assume uma postura claramente proativa, concentrando todas as suas forças e energias nos projetos prioritários, buscando eliminar as causas básicas dos problemas evidenciados no diagnóstico preliminar realizado de forma participativa.

A conduta de todos os integrantes da escola deve ser balizada nos seguintes propósitos:

- ◆ Adoção da missão institucional como referência das ações.
- ◆ Redução de custos e ofertas de preços compatíveis com o mercado.
- ◆ Produção de material instrucional de alta qualidade.
- ◆ Avaliação contínua e sistemática dos processos de trabalho.
- ◆ Investimento no marketing da escola.

ANEXO F - Plano Estratégico: 1997-2003/ETFSE/CEFET-SE – Folha 11.



Opções estratégicas

- ◆ Estabelecimento de parcerias nacionais e internacionais.
- ◆ Otimização do uso do espaço físico.
- ◆ Investimento permanente em tecnologia de ponta.
- ◆ Prospecção permanente das necessidades do mercado.
- ◆ Compromisso com a inovação dos cursos.
- ◆ Investimento na capacitação do corpo funcional.
- ◆ Flexibilização dos vetores de negócios.
- ◆ Atendimento dos compromissos assumidos com os clientes.
- ◆ Estrutura organizacional enxuta e flexível.

ANEXO F - Plano Estratégico: 1997-2003/ETFSE/CEFET-SE – Folha 12.



Objetivos estratégicos

- ◆ Implementar processo de gestão compartilhada.
- ◆ Realizar pesquisa tecnológica em parceria com as empresas.
- ◆ Criar uma incubadora tecnológica.
- ◆ Modernizar os laboratórios.
- ◆ Redimensionar a oferta de cursos.
- ◆ Modernizar a biblioteca.
- ◆ Incrementar política de capacitação e aperfeiçoamento de pessoal.
- ◆ Criar um programa de marketing.
- ◆ Implantar Programa de Desenvolvimento Institucional



Objetivos estratégicos

- ◆ Assegurar a qualidade do ensino, objetivando uma formação que atenda ao mercado de trabalho.
- ◆ Implantar cursos de Tecnólogo (3º grau).
- ◆ Oferecer novas habilitações de acordo com as necessidades do mercado.
- ◆ Buscar parcerias com empresas/ instituições para implementação de pesquisas, produção pedagógica e extensão.
- ◆ Intensificar os convênios de cooperação técnica com empresas e instituições governamentais e não governamentais.
- ◆ Oferecer cursos de extensão mediante as necessidades de nossos clientes.
- ◆ Incrementar a captação de recursos.
- ◆ Criar o departamento de relações empresariais.
- ◆ Realizar pesquisa de mercado.

ANEXO F - Plano Estratégico: 1997-2003/ETFSE/CEFET-SE – Folha 14.



Projetos Prioritários

- ◆ Melhoria da Qualidade de Ensino
- ◆ Captação de Recursos
- ◆ Implantação dos cursos de tecnólogo
- ◆ Modernização da Gestão Institucional
- ◆ Comunicação e Marketing Institucional
- ◆ Capacitação e Aperfeiçoamento de Recursos Humanos
- ◆ Pesquisa de Mercado
- ◆ Desenvolvimento Gerencial
- ◆ Criação da incubadora Tecnológica
- ◆ Modernização dos Laboratórios
- ◆ Modernização da Biblioteca
- ◆ Incentivo à Produtividade
- ◆ Criação de Novos Cursos
- ◆ Criação de Departamento de Relações Empresariais
- ◆ Integração Escola/Comunidade



Extrato Biográfico

1909 - A Escola Técnica é criada através do Decreto nº 7.566 de 23/09/09 com a denominação de Escola de Aprendizes Artífices de Sergipe. Iniciou seu funcionamento em 1º de maio de 1911 oferecendo o ensino primário e de ofícios.

1937 - Passa a denominar-se “Liceu Industrial de Aracaju”.

1942 - Passa a ser denominada de Escola Industrial de Aracaju com o advento da Lei Orgânica do Ensino Industrial.


1959 - Através da Lei nº 3.552, de 16/02/59, a Escola transformou-se em Autarquia Federal, adquirindo autonomia didática, financeira, administrativa e técnica conquistando também a equivalência com o ensino médio. Nesta época a Escola passa a ter como cursos regulares o Curso Ginásial e o Curso Técnico, além de oferecer cursos extraordinários ou de iniciação profissional.



Extrato Biográfico

- 1962 - Início do funcionamento do curso de Edificações, seguido dos cursos de Estradas, Eletromecânica, Eletrotécnica e o de Máquinas e Motores.
- 1965 - A Instrução Normativa nº 239 de 03/09/65 define a denominação e qualificação das Escolas Técnicas Federais, passando a nossa Escola a ser denominada Escola Técnica Federal de Sergipe.
- 1975 - O Ministério da Educação e Cultura aprova o Regimento Interno da Escola Técnica Federal de Sergipe.
- 1994 - Autorização para funcionamento da Unidade de Ensino Descentralizada de Lagarto, através da portaria nº 489 de 06/04/94, com os cursos de Edificações e Eletromecânica.
- 1997 - Iniciados os estudos para transformação da ETFSE em Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET). Neste ano também foi iniciado o processo de Planejamento Estratégico da Escola, atendendo disposições de Reforma da Educação Profissional.

ANEXO G – Programação do I Fórum de Implementação do Programa Tec Nep em Sergipe – Frente.




GOVERNO FEDERAL
Trabalhando em todo o Brasil

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Média e Tecnológica
Secretaria de Educação Especial
Centro Federal de Educação Tecnológica
Escola Técnica Federal de Sergipe
Unidade de Ensino Descentralizada de Lagarto
Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão

I FÓRUM DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA TEC NEP EM SERGIPE

Educação, Tecnologia e Profissionalização
para Pessoas com Necessidades Especiais



SEMTEC
SEESP

PNE - Uma questão de inclusão

29 a 31 de agosto de 2001
Local: Auditório Eng. Pedro Braz-ETFSE
ARACAJU-SERGIPE

Comissão Organizadora:

Andréa Pessoa Lebre Silveira
Isa Regina Santos dos Anjos
John Kennedy Azevedo Souza
Mirabel Araújo de Moraes
Rosângela dos Santos
Rosemary Aragão Cabral
Rosemary Conceição Silva

*"Não há deficiência quando
há vontade de fazer e vencer;
por trás de toda deficiência há
um potencial, que se descoberto
supera todos os limites.
Amando, percebemos a
pessoa inteira e não somente
parte dela."*

Evanielson Vieira da Silva

I FÓRUM DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA TEC NEP EM SERGIPE

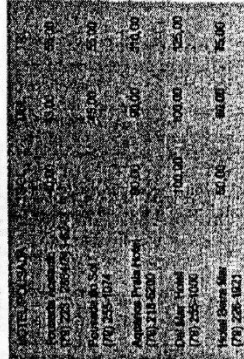
Programa de Expansão da Educação
Profissional para Pessoas com
Necessidades Especiais a partir da Rede
Federal de Educação Tecnológica.

Objetivo

Este programa tem como objetivo a
inserção de Pessoas com Necessidades
Especiais nas Escolas da Rede Federal de
Educação Tecnológica, através de
parcerias com Município, Estado e o
segmento comunitário.

Participantes

Pessoas com Necessidades Especiais,
dirigentes de Organizações Não
Governamentais, instituições federais,
estaduais e municipais, empresários,
profissionais das áreas de Assistência Social e
de atendimento às PNE's, educadores,
estudantes e interessados.



ANEXO G – Programação do I Fórum de Implementação do Programa Tec Nep em Sergipe – Verso.

PROGRAMAÇÃO

DIA 29/08

Das 14h às 17h - Credenciamento

19h - Solenidade de Abertura

19h50min - Vídeo Institucional/TECNEP

20h10min - Conferência: "PNE - Uma questão de Inclusão" - Prof. Dr. João Baptista Cintra Ribas/USP

20h50min - Debate

21h20min - Atividade Cultural/Coquetel

DIA 30/08

8h - Vídeo-Conferência: "PNE - Uma Questão de Inclusão"

Prof. Paulo Renato Souza - Ministro da Educação

Prof. Ruy Leite Berger Filho - Secretário de Educação Média e Tecnológica

Prof. Marlene Ribeiro dos Santos - Secretária de Educação Especial

8h40min - Apresentação do Programa TECNEP - Palestra: "Banco de Recursos Humanos para PNE - Uma contribuição"

Representante da Secretaria de Educação Média e Tecnológica

Representante da Secretaria de Educação Especial

Debatedor: Prof.ª Maria Júlia dos Santos Cruz - Diretora do Centro Educacional "Jacques Lusseyran"

9h40min - Debate

10h10min - Coffee Break

10h25min - 1º Panel: "Instituição Inclusiva - Programa TECNEP e o Núcleo de Atendimento à PNE"

Panelistas: Prof. Paulo de Oliveira - Diretor Adjunto da EAF Satuba/AL

Prof. Pedro Paulo Oliveira - Assessor do CEFET/Minas Gerais

Prof. José Luiz Azevedo - Diretor Geral da CTTI Fundação URG

Coordenação: Pedagoga Vera Maria Trindade Freitas

Brandão, ETF-SE

11h25min - Debate

12h - Intervalo para o Almoço

14h - 2º Panel: "Instituição Inclusiva - Experiências Exitosas da Rede Federal de Educação Tecnológica"

Panelistas:

Sul: Prof. Juarez Pontes - Diretor Geral ETF/Santa Catarina

Norte: Prof. Fabiano de Oliveira - Diretor Adjunto CEFET/Pará

Sudeste: Prof. Pedro Paulo Oliveira - Assessor CEFET/Minas Gerais

Nordeste: Prof.ª. Narta Sathler Musse - CEFET/Rio Grande do Norte

Centro-Oeste: Prof. Rupert Pereira - Diretor da Sede ETF/Mato Grosso

Coordenação: Pedagoga Marize Dias Freitas - UNED/Lagarto

15h - Debate

15h30min - Coffee Break

15h45min - 3º Panel: "Inclusão de PNE no mundo do Trabalho: A Questão Legal"

Panelistas:

Dr.ª Maria Antônia Santos Silva Leite - DRT Celso Correa Filho - NAT/SE

Dr. Valdir Teles do Nascimento - Procuradoria da República/SE

Dr. José Garcez Vieira Filho - Ministério Público/Procuradoria Geral do Estado

Antônia Maria Sobral de Oliveira - Unidade de Reabilitação Profissional/INSS

Maria Conceição Vieira Santos - Fundação Municipal do Trabalho

Coordenação: Márcio Cardoso Lima - INSS

16h45min - Debate

17h30min - Atividade Cultural

DIA 31/08

8h - 1ª Mesa Redonda: "Educação Profissional Inclusiva - parceria como estratégia"

Anair Santos Viana - APAE

Maria Lygia Maynard G. Silva - APADA

Antônio Francisco da Fonseca Filho - ADM

Evanilson Vieira da Silva - ADEVISE

Representante de pais de PNE

Siny Santos - Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES/RJ

Prof. Antônio Belarmino da Paixão - Diretor Geral da ETFSE

Coordenação: Prof.ª Mesira Verônica Reis

9h30min - Debate

10h - Coffee Break

10h15min - 2ª Mesa Redonda: Encaminhamento Profissional - necessidades do empregador"

Ivanilson Leonardo dos Santos - Grupo G. Barbosa

Simone Guerra - Grupo Bom Preço

Marty Pereira - ECT (Empresa de Correios e Telégrafos)

Emílio José Cosentino - Empresa de Transporte Progresso

Ana Lúcia Lima Fernandes - BANESE

Coordenação: Angelita Aparecida Silva Frank/ETFSE

11h30min - Debate

12h - Intervalo para Almoço

14h - Trabalhos em Grupos - Implementação do Programa TECNEP - Propostas e Ações.

"Possibilidade de Trabalhos Articulados entre as Diversas Instituições Participantes"

15h45min - Coffee Break

16h - Plenária - Apresentação das Propostas e Encaminhamentos

16h40min - Depoimentos - "Experiências do real vivido"

17h30min - Encerramento/Atividade Cultural

INSCRIÇÕES

Período: De 20 a 24 de agosto de 2001

UNED: Das 8h às 11h/14h às 17h

Fone/ Fax: (0xx79) 631-1557/ 631-1061

COTEP - Ramal 331

CRMP - Ramal 361

ETFSE: Das 8h às 11h/14h às 17h

Fone/ Fax: (0xx79) 211-6970/211-8335

CADAÉ - Ramal 221

Ao final do evento serão entregues certificados de participação de 20 h.